



HAL
open science

Rapport d'évaluation du dispositif de modification des rythmes scolaires.

Véronique Barthelemy, Benoit Dejaiffe, Gaëlle Espinosa

► **To cite this version:**

Véronique Barthelemy, Benoit Dejaiffe, Gaëlle Espinosa. Rapport d'évaluation du dispositif de modification des rythmes scolaires. . [Rapport de recherche] Université de Lorraine; Université Paris 10. 2017. ⟨hal-01461545⟩

HAL Id: hal-01461545

<https://hal.science/hal-01461545v1>

Submitted on 8 Feb 2017

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.



HAL Authorization



Rapport d'évaluation du dispositif de modification des rythmes scolaires

*Evaluation des Nouvelles Activités
Périscolaires (NAP) à Nancy :
Quels effets sur la réussite des enfants ?*

Véronique BARTHELEMY
Benoit DEJAIFFE
Gaëlle ESPINOSA

JANVIER 2017

Table des matières

1. Contexte et positionnement du projet	6
1.1. Enjeux politiques, sociaux et économiques	6
1.2. Problématisation du projet de recherche	7
<i>1.2.1. Les apports des premiers travaux des chronobiologistes</i>	7
<i>1.2.2. L'apport des travaux menés sur les NAP depuis 2013</i>	7
<i>1.2.3. La problématique de cette étude</i>	8
<i>1.2.4. Notre approche épistémologique</i>	11
2. Méthodologie : du quantitatif au qualitatif	12
2.1 Echantillon de l'enquête	13
<i>Les caractéristiques sociologiques des écoles</i>	13
<i>Phase quantitative</i>	13
<i>Phase qualitative</i>	14
2.2 Instrumentation	15
<i>Le questionnaire</i>	15
<i>Les entretiens</i>	15
3. Résultats	15
3.1 Activités réalisées en NAP	16
<i>3.1.1. Des enfants satisfaits</i>	16
<i>3.1.2. L'effet des variables « sexe » et « cycle » sur l'appréciation des activités</i>	18
<i>3.1.3. L'effet du « sexe », du « cycle » et du « contexte de l'école » sur la représentation des activités périscolaires</i>	19
<i>3.1.4. Des éléments de compréhension quant aux activités plaisantes et aux raisons de les aimer</i>	20
<i>3.1.5. Des éléments de compréhension quant aux activités décevantes et aux sources d'insatisfaction</i>	21
3.2 Les raisons de leur venue en NAP	22
<i>3.2.1. Choix personnel ou des parents ?</i>	22
<i>3.2.2. Les motivations</i>	22
<i>3.2.3. L'effet du « sexe », du « cycle » et du « contexte de l'école » sur la motivation pour les activités périscolaires</i>	22
<i>3.2.4. Des éléments de compréhension : les NAP, utiles à quoi ?</i>	23
3.3 La composition des groupes	23

3.4 Les relations au sein des NAP	24
3.4.1. Les relations entre élèves	24
3.4.2. Les relations avec les intervenant(e)s	25
3.5 Les apports développés au sein des NAP et réinvestis dans d'autres contextes	25
3.5.1. Les apprentissages et compétences développés au sein des NAP	26
3.5.2. Le réinvestissement en dehors des NAP des connaissances et compétences acquises en NAP	33
4. Interprétation et conclusions.....	38
<i>Les principaux résultats</i>	<i>38</i>
<i>Les préconisations</i>	<i>39</i>
5. Bibliographie.....	42
6. Qualifications et principales publications des participants.....	45
7. Annexes	47

Ce rapport d'évaluation du dispositif de modification des rythmes scolaires de la ville de Nancy a été commandé et financé par la Mairie de Nancy, dans le cadre d'un contrat signé entre l'Université de Lorraine, l'Université de Paris Ouest Nanterre et la Mairie de Nancy. Ce rapport est le résultat d'un travail collectif mené par deux chercheurs en Sciences de l'éducation, membres du Laboratoire Interuniversitaire de Sciences de l'éducation et de la Communication (LISEC – Equipe d'Accueil 2310), Véronique Barthélémy et Gaëlle Espinosa, et un chercheur en Sciences de l'éducation, membre du Centre de Recherche Education et Formation (CREF – Equipe d'Accueil 1589), Benoit Dejaiffe.

Le principal objectif de ce rapport 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 dans les écoles de la communauté nancéenne. Il n'a pas vocation à prescrire les pratiques éducatives des acteurs, mais suggérera quelques orientations de travail dans la partie finale.

Ce travail d'évaluation n'aurait pas pu avoir lieu sans l'autorisation de Mme Claudon et M. Noël, Inspecteurs de l'Education nationale des circonscriptions de Nancy 1 et de Nancy 2, de M. Luscan, DSDEN-adjoint. Il s'est déroulé dans les meilleures conditions grâce à l'aimable accueil de l'ensemble des équipes enseignantes des écoles questionnées, 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

1.1. Enjeux politiques, sociaux et économiques

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 en 2013 la mise en œuvre de différents dispositifs éducatifs, pédagogiques et organisationnels. La modification des rythmes scolaires constitue un de ces dispositifs et semble celui qui revêt le plus d'enjeux sur les plans médiatique et politique. 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 et 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, et notamment celles concernant la réussite, sont respectées lors de sa mise en application dans les écoles de Nancy.

Ce projet de recherche prendra appui sur la mise en œuvre du projet éducatif territorial (PEDT) de la ville de Nancy. Il étudiera les bénéfices pour les enfants des NAP en termes de réussite.

1.2. Problématisation du projet de recherche

1.2.1. Les apports des premiers travaux des chronobiologistes

Jusqu'à ce jour, les travaux sur les rythmes scolaires mettent l'accent sur les faiblesses de l'organisation temporelle de notre système éducatif.

« 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, entraîne fatigue et difficultés d'apprentissage » (MEN, 2013). Les chronobiologistes Robert Debré, Guy Vermeil, Hubert Montagner, François Testu et leurs collaborateurs 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 (Crépon, Homeyer, Racle & Zanoni, 1993, p. 95).

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

- « Revenir à une semaine de 4 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.

1.2.2. L'apport des travaux menés sur les NAP depuis 2013

Suite à la réforme, un certain nombre de rapports émanant de diverses instances ou associations ont été publiés. Par exemple, les rapports des Unions départementales des associations familiales de l'Isère et du Bas-Rhin (UDAF 38, 2014) ou le rapport du comité national de suivi de la réforme des rythmes scolaires (2015), évoquent la mise en place des NAP pour les communes, ainsi que les changements produits par la réforme, selon le discours des parents, sur la vie familiale.

Dans le cadre de ce projet de recherche, nous n'explorerons pas le point de vue des familles, nous ne nous positionnerons pas non plus dans la lignée des travaux menés par les chronobiologistes. Nous choisissons de nous intéresser à l'expérience des élèves et aux compétences transversales éventuelles développées par les élèves lors de leur participation aux NAP. En France, l'expérience scolaire des élèves à l'école primaire a donné lieu à de nombreuses recherches (Danic, Delalande & Rayou, 2006 ; Dejaiffe & Espinosa, 2013 ; Espinosa, 2003 ; Perrenoud, 1994 ; Sirota 1998, 1999). Les résultats de ces recherches, tout en servant d'appui à notre analyse, sont à présent, selon nous, à réexaminer compte tenu de la refondation de l'école et la réforme des rythmes à l'école primaire (MEN, 2013).

Nous avons pu montrer, dans un premier travail de recherche (Barthélémy, Dejaiffe & Espinosa, 2014, 2016, 2017), que les enfants, lors des Temps d'Activités Périscolaires (TAP), pouvaient développer des compétences transversales. Dans le cadre de ce premier travail de recherche, nous avons constaté que les activités proposées durant les TAP se regroupaient en 3 grands

domaines : le sport, les activités ludiques et les activités artistiques et culturelles. Ces domaines 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). Ce premier travail de recherche avait pour but de contribuer à une meilleure connaissance des compétences transversales, d'ordre essentiellement cognitif, social et socio-affectif, développées par les enfants lors des TAP dans l'école constitutive de notre terrain d'investigation.

Cette étude de la compréhension et l'adaptation à une nouvelle organisation par les enfants nous a permis de constater que l'amusement/le défoulement, la découverte/la création, la discussion/le fait de se retrouver entre pairs représentaient trois couples d'intérêts explicatifs de ce qui était appréciable pour les enfants dans les TAP. Les enfants soulignaient ici les différences existantes entre TAP et classe/école. Nous faisons alors le constat et l'analyse que les éléments découverts ou appris en TAP par les enfants n'étaient pas nécessairement, pour eux, transversaux et donc transférables à la classe et l'école. Mais notre étude des socialisations et sociabilités enfantines nous permettait de constater la transversalité de certains éléments déjà étudiés en classe et à l'école et se trouvant également en TAP, tels que le métier d'élève et ses différents degrés d'exercice, ou le bien-être des enfants. Nous constatons également que les enfants étaient capables, vis-à-vis des TAP, de critiques sur, par exemple, les types d'activités proposées et l'adaptation de ces activités à leur âge. Nous nous demandions alors dans quelle mesure de telles critiques ne pourraient pas également être formulées par les enfants à l'égard des activités proposées en classe ou à l'école. Dans le même ordre d'idée, notre étude du rapport aux adultes des enfants nous permettait de constater que des arrangements pédagogiques s'opéraient entre intervenant(e)s et enfants au sein des activités TAP, nous interrogeant alors sur l'éventualité de tentatives d'élèves de tels arrangements pédagogiques entre enseignant(e)s et élèves en classe ou à l'école.

Notre premier travail de recherche sur les TAP nous permettait ainsi de constater la transversalité de certains éléments et la non transversalité d'autres éléments constitutifs de l'expérience de l'élève entre l'école et les TAP, exprimant une certaine compétence des élèves à savoir discriminer ce qui peut être transférable et transversal de ce qui peut ne pas l'être ou ne pas l'être encore.

1.2.3. La problématique de cette étude

L'ensemble de ces éléments de résultats nous amène à nous interroger sur la notion de réussite. En effet, les NAP proposent de nouvelles modalités d'organisation ou de relations entre enfants et entre enfants et adultes susceptibles d'influencer les attitudes et comportements des élèves. Ces NAP peuvent donc revêtir et développer des « vertus épistémiques » (Charbonnier, 2013) nécessaires à la construction de nouveaux apprentissages. Ces NAP sont d'abord susceptibles de développer chez l'élève de l'« allant » (op. cit.), tels que la curiosité, l'enthousiasme ou la

vivacité intellectuelle. Ensuite, par la diversité des activités proposées, ces NAP permettent une « ouverture d'esprit » (op. cit.) en donnant l'occasion aux élèves de rencontrer de nouveaux camarades et de nouveaux adultes dans de nouvelles situations d'apprentissage. Cependant, les modalités d'organisation de ces NAP et les types d'activités proposées ne peuvent pas réellement conduire les élèves à apprendre à faire preuve de « persévérance et détermination » (op. cit.) en raison de l'obligation faite aux enfants de changer d'activités trimestriellement dans le terrain exploré lors de cette recherche menée à Bar-le-Duc. Cette condition n'existant pas à Nancy sur cette nouvelle recherche, puisque les enfants y choisissent deux activités NAP qu'ils fréquenteront toute l'année scolaire, ce travail pourra nous permettre, notamment, de réinterroger cet élément.

Dans une position de nouveau tiers-lieu éducatif (Coq, 1995), et selon certaines conditions d'organisation et de fonctionnement, ces NAP pourraient participer au développement d'attitudes pour apprendre et à la construction d'outils intellectuels pour réussir à penser dans les contextes dans ou hors l'école. En effet, comme le rapport de Dominique Glasman en 2004 pour le Haut Conseil d'évaluation de l'école le montrait, « il faut de plus en plus autre chose que l'école pour réussir à l'école » (p. 151) au risque d'accroître les inégalités entre élèves selon leur milieu social et leur niveau de réussite. Mais pour que l'apprentissage de ces attitudes et la transversalité des acquis puissent se réaliser, soulignons encore la nécessité que l'enfant entre dans un processus réflexif sur les apprentissages effectués (Eneau & Simonian, 2011) et opère une prise de conscience de sa façon d'apprendre et des similitudes entre les différentes situations d'apprentissage rencontrées (Rey, 1998).

La loi de 2013 sur les rythmes scolaires vise la réussite des élèves. Or, à quoi renvoie ce terme de réussite ? Est-ce simplement juger des performances des élèves ou est-ce aujourd'hui juger des compétences variées ? Dans le cadre du socle commun de connaissances, de compétences et de culture (2016), il est décrit les compétences que les enfants doivent maîtriser. Dans notre étude, il semble que les activités proposées permettent aux élèves d'atteindre certains objectifs des piliers du socle commun de connaissances, de compétences et de culture.

Au regard de ces différentes recherches et de leurs résultats, ce présent projet de recherche étudiera les bénéfices pour les enfants des NAP en termes de réussite.

Réussite scolaire et/ou éducative : un concept polysémique et multiforme

En 2013, George Pau-Langevin, ministre déléguée chargée de la réussite éducative signe le « Pacte pour la réussite éducative », en présence de Dominique Bertinotti, ministre déléguée à la famille. Ce pacte « a vocation à être décliné localement par les acteurs de la réussite éducative qui s'engagent à favoriser les politiques de réussite éducative et à veiller à ce qu'elles fassent l'objet d'études, d'évolutions et de recherches susceptibles de contribuer à l'amélioration de leur efficacité ». Dans le préambule de ce pacte est définie la réussite éducative. Elle est « la recherche du développement harmonieux de l'enfant et du jeune. Elle est plus large et englobante que la seule réussite scolaire et tend à concilier l'épanouissement personnel, la

relation aux autres et la réussite scolaire ».

Le préambule de ce pacte précise par ailleurs que la réussite éducative :

- « Permet l’articulation de tous les temps de l’enfant et du jeune et vise à leur donner les moyens de s’intégrer pleinement dans la société » ;
- « S’adresse prioritairement à ceux qui sont le plus en difficulté et dans les territoires les plus défavorisés » ;
- « Se réfère aux valeurs et objectifs de la convention internationale des droits de l’enfant de 1989 ».

Malgré ce pacte (et quelques autres textes officiels publiés), l’expression réussite éducative est une notion floue (Feyfant, 2014) et ambiguë (Kus, 2010). Au regard du Ministère de l’Education nationale, les thématiques relèvent tout autant de la relation école-famille, de la lutte contre les discriminations, de la lutte contre l’illettrisme et des problèmes de vie scolaire en général. Selon Feyfant (2014), la réussite éducative est une immense enveloppe à l’intérieur de laquelle on insère quasiment toutes les problématiques liées à l’éducation, la scolarité, la socialisation des enfants et des jeunes. « Comme état, on pourrait avancer que la réussite éducative, c’est ce à quoi parvient un enfant ou un adolescent au terme d’une période donnée, au cours de laquelle il a été soumis à une action éducative, et qui se caractérise par un bien-être physique et psychique, une énergie disponible pour apprendre et pour entreprendre, une capacité à utiliser pertinemment le langage et à entrer en relation, une conscience acquise de ce que l’école peut lui apporter et de ce qu’il peut en attendre, une ouverture d’esprit à son entourage et au monde » (Glasman, 2007).

L’expression réussite scolaire a, quant à elle, été longtemps utilisée par opposition à échec scolaire pour caractériser les *bons élèves*, qui travaillent *bien*, qui ont *de bonnes notes*, qui feront de *bonnes études* et auront *un bon métier*. Selon Cytermann (2006), « la réussite scolaire est un concept polysémique :

- Les objectifs assignés au système scolaire sont multiples : acquisition de connaissances, de compétences, employabilité mais aussi acquisition de la citoyenneté (objectifs présents dans tous les systèmes éducatifs européens, même si c’est avec des dosages différents) ;
- Les objectifs sont définis en fonction du stade de la scolarité où on se place : la réussite à la fin du cours préparatoire, c’est de savoir lire ; la réussite à la fin de la scolarité obligatoire, c’est de maîtriser le socle commun de connaissances ; réussir au lycée professionnel, c’est avoir un emploi à la sortie du lycée ; réussir au lycée, c’est avoir son baccalauréat ou pouvoir choisir une orientation prestigieuse. Les objectifs diffèrent également suivant les personnes et leurs aspirations ;
- Les niveaux d’appréciation de la réussite sont variables, on parle de réussite des élèves, ou de réussite ou de performance d’un établissement, voire d’un système éducatif ;
- Les objectifs ont varié au cours du temps (cf. les travaux de Christian Baudelot) : au 19^e siècle, l’élite est la fraction de la population qui détient le certificat d’études (8%) ; en 1980, c’est celle qui a le baccalauréat général (18%) » (p. 2).

La question qui se pose est de « savoir en quoi la réussite éducative intègre ou dépasse la notion de réussite scolaire » (Périer, 2013, p.113). Pour Feyfant (2014), « s'il fallait illustrer l'intrication entre réussite éducative et réussite scolaire, il suffirait de parcourir le dossier de présentation de la refondation de l'éducation prioritaire, lancée (en France) le 16 janvier 2014, par le ministre de l'Éducation nationale. Le plan présenté a été élaboré conjointement avec la ministre déléguée à la réussite éducative et le ministre délégué en charge de la ville. Si l'intention est bien de favoriser la réussite (scolaire) de tous les élèves, certaines des mesures qui l'accompagnent nécessitent des clés au-delà du cadre scolaire. On a noté l'interdépendance entre la réussite éducative et la réussite scolaire. Si la réussite éducative transcende la réussite scolaire, elle en est dépendante et concomitante » (p. 4).

Une mesure de la réussite éducative

Mesurer la réussite éducative ne pourrait se faire que sur la base de critères, valeurs et normes, dont la légitimité est discutable. Baby (2010) propose de travailler sur les trois missions de la réussite éducative : instruire, socialiser et qualifier (loi sur l'instruction publique, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) du Québec au Canada, 2006). Évaluer le degré d'atteinte de la réussite éducative suppose d'accorder une valeur à chacune de ses trois finalités, de déterminer ce que doivent être les contenus à enseigner, par exemple, ou si la dimension qualificative de l'école ne répond pas à une vision trop utilitariste. L'unanimité sur le degré de réussite devient dès lors difficile à réaliser. Toutefois, Baby (2010) propose les items suivant pour décrire les missions précitées :

- « *Socialiser* :
 - Rechercher une égalité d'accès à l'éducation ;
 - Encourager la scolarisation précoce ;
- *Instruire* :
 - Eduquer à la citoyenneté et à la morale civique ;
 - Développer la pratique d'activités artistiques culturelles et sportives ;
 - Organiser des apprentissages sur l'ensemble du socle commun ;
- *Qualifier* :
 - Lutter pour la persévérance pour pallier la sortie sans qualification ;
 - Lutter contre le décrochage par la mise en place d'alliance éducative ».

1.2.4. Notre approche épistémologique

Dans le cadre de cette évaluation du dispositif de la réforme de l'aménagement des temps scolaire et périscolaire, nous chercherons à savoir si ce nouvel aménagement du temps va permettre la réussite des élèves. Nous décidons de travailler sur la réussite éducative, concept dépassant tout en incluant la réussite scolaire. C'est pour cette raison que nous nous appuyons sur un outil : le socle commun de connaissances, de compétences et de culture (2016). C'est par ce socle commun que l'institution scolaire se donne pour mission de permettre à tous les enfants d'atteindre le niveau minimum de connaissances, de compétences et de culture. Ce socle, s'il est

un texte scolaire, ne se fixe pas comme objectifs une simple liste de connaissances et de compétences scolaires à acquérir, il tente de décloisonner les savoirs disciplinaires pour les articuler à ce que devrait être la formation minimale d'une personne citoyenne de nos sociétés contemporaines, en termes de connaissances, capacités, attitudes : c'est donc bien une réussite éducative qui est définie dans ce texte puisque les savoirs scolaires sont interrogés et organisés en tant qu'ils contribuent à la formation d'un individu (Kus, 2010). Depuis 2005, les élèves doivent maîtriser ce socle. Ils ne sont ainsi plus jugés uniquement sur des performances. De nouveaux indicateurs sont en effet à prendre en considération. Au regard du socle, les activités proposées doivent donc permettre aux élèves d'atteindre les objectifs des domaines constituant ce socle.

Depuis septembre 2016, le socle s'articule en effet en cinq domaines de formation définissant les connaissances et les compétences qui doivent être acquises à l'issue de la scolarité obligatoire :

- Les langages pour penser et communiquer ;
- Les méthodes et outils pour apprendre ;
- La formation de la personne et du citoyen ;
- Les systèmes naturels et les systèmes techniques ;
- Les représentations du monde et l'activité humaine.

Ainsi, cette recherche devrait notamment nous donner la possibilité, d'une part, de mieux comprendre en quoi les nouvelles activités périscolaires permettent aux élèves de développer les connaissances et compétences du socle et, d'autre part, de repérer si ces connaissances et compétences sont réinvesties dans des activités scolaires ou non scolaires. L'ensemble de ces éléments devraient également nous permettre de mieux comprendre ce qui se joue quant à la réussite éducative.

2. Méthodologie : du quantitatif au qualitatif

Notre posture de recherche est ancrée dans une socio-anthropologie de l'enfant, considérant ces acteurs comme des informateurs privilégiés capables de faire part de leur expérience scolaire et d'y réfléchir (Sirota 1998, 1999 ; Danic, Delalande & Rayou, 2006). De fait, nous inscrivons la recherche dans un paradigme compréhensif.

La méthodologie de recherche utilisée lors de cette phase repose sur quatre étapes :

1. Une étape d'étude des documents officiels existants à la Mairie de Nancy décrivant l'ensemble du tissu éducatif (écoles notamment) de la ville de Nancy d'une part et les activités proposées dans le cadre du PEDT d'autre part ;
2. Une étape de délimitation de notre échantillon : le choix des écoles s'est fait selon la technique de l'échantillonnage par grappes. Celle-ci entraîne la division de la population en groupes ou grappes. On sélectionne au hasard un certain nombre de grappes (unités

primaires) pour représenter la population. Puis, sont sélectionnés tous les individus des grappes choisies. Ainsi, notre premier niveau est celui des deux circonscriptions de Nancy puis nous opterons pour un deuxième niveau, celui des écoles selon les catégories socioprofessionnelles (favorisées / défavorisées) des parents. Nous avons procédé pour finir au tirage au sort de 8 écoles élémentaires ;

3. Une étape de passation d'un questionnaire auprès des élèves de cycles 2 et 3 de ces 8 écoles ;
4. Une étape de passation d'entretiens de recherche (individuels) réalisés auprès d'un échantillon significatif d'élèves de cycles 2 et 3 également dans 2 écoles parmi ces 8 tirées au sort.

Ces données ont été recueillies durant les NAP (pour le questionnaire), mais aussi durant des temps de classe (pour les entretiens).

Nous avons fait le choix de recourir à la triangulation des chercheurs, des sources et des méthodes de recueil et d'analyse afin de démultiplier les angles d'approche de notre objet de recherche et ainsi d'affiner notre analyse.

2.1 Echantillon de l'enquête

Les caractéristiques sociologiques des écoles

Voici les 8 écoles des circonscriptions de Nancy 1 et Nancy 2 de notre échantillon : dans les 8, tous les élèves ont été sondés par questionnaire ; dans 2 d'entre elles, 26 élèves ont été sondés également par entretien.

Tableau 1 - Caractéristiques sociologiques des écoles de notre échantillon

	Contexte favorisé	Contexte défavorisé
Nancy 1	Braconnot Marcel Leroy	Saint Pierre Saint Georges Ory
Nancy 2	Buthegnémont Charlemagne	Moselly

(Contexte défavorisé = école présentant des difficultés mais pas forcément en ZEP)

Phase quantitative

809 élèves ont été interrogés par questionnaire : 396 garçons et 412 filles. Ils se répartissaient dans des classes de cycle 2 (324 élèves) et de cycle 3 (469 élèves). 11 élèves étaient en ULIS. 543 élèves étaient inscrits dans des écoles au contexte favorisé (scolairement, socialement) alors que 266 étaient inscrits dans des écoles au contexte défavorisé (scolairement, socialement).

Phase qualitative

26 élèves ont été interrogés dans deux écoles aux contextes scolaires différents, l'une étant située en milieu urbain favorisé, l'autre en milieu classé REP.

Concernant l'école en contexte favorisé, 12 élèves ont été interrogés par entretien semi-directif de recherche. Concernant l'école en contexte défavorisé, 14 élèves ont été interrogés de la même manière.

Tout contexte scolaire confondu, 9 élèves étaient en cycle 2 et 17 en cycle 3, 12 étaient des filles et 14 des garçons.

Pour cette phase, le tableau ci-dessous présente les données sociodémographiques des élèves, ainsi que les activités choisies en NAP.

Tableau 2 - Données sociodémographiques des élèves ayant répondu aux entretiens

	Pseudonyme	Ecole	Classe (cycle)	Sexe	Activités faites		
1	Marie	Favorisée	CM2	F	Athlétisme		
2	Atem	Défavorisée	CM2	G	Vélo	Arts plastiques	
3	Paul	Favorisée	CM1	G	Athlétisme	Arts plastiques	
4	Angelo	Favorisée	CE1	G	Autour d'un livre	Arts plastiques	
5	Ayem	Défavorisée	CE1	F	Trottinette	Théâtre	Anglais
6	Emilie	Favorisée	CP	F	Multisports	Théâtre	
7	Hamza	Défavorisée	CM1	G	Basket	Théâtre	
8	Julien	Défavorisée	CM2	G	Basket	Anglais	
9	Michel	Favorisée	CM2	G	Allemand	Echecs	
10	Antoine	Favorisée	CP	G	Multisports		
11	Fionna	Défavorisée	CM1	F	Musique assistée par ordinateur	Hip-hop	
12	Maya	Favorisée	CM1	F	Gymnastique	Théâtre	
13	Rose	Défavorisée	CP	F	Anglais	Trottinette	
14	Loric	Favorisée	CE2	G	Handball	Echecs	
15	Léa	Favorisée	CE2	F	Arts plastiques		
16	Théa	Favorisée	CE1	F	Théâtre		
17	Nélie	Défavorisée	CM1	F	Musique assistée par ordinateur	Hip-hop	
18	Zohra	Défavorisée	CM2	F	Hip-hop	Anglais	
19	Ugo	Défavorisée	CE2	G	Arts plastiques	Basket	
20	Elodie	Défavorisée	CP	F	Roller		
21	Pierre	Favorisée	CM2	G	Handball	Aide aux devoirs	
22	Rachid	Défavorisée	CE1	G	Basket	Anglais	Les petits explorateurs
23	Rochdi	Défavorisée	CM1	G	Basket	Hip-hop	
24	Maria	Défavorisée	CE2	F	Arts plastiques	Basket	
25	Matéo	Favorisée	CM1	G	Musique	Handball	
26	Vector	Défavorisée	CP	G	Anglais	Basket	

2.2 Instrumentation

Le questionnaire

Dans le cadre du questionnaire (cf. annexe 1), nous souhaitons connaître ce que les activités apportent à l'élève en matière de relations, de projection, de découverte.

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

- Les raisons de leur venue ;
- Les activités réalisées ;
- La constitution des groupes ;
- L'apport des activités.

Les entretiens

Dans les entretiens (cf. annexe 2), 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 (autonomie, amusement, autorité). Nous avons également 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 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.

3. Résultats

Notre analyse des réponses obtenues au questionnaire d'une part et lors des entretiens d'autre part nous permet la présentation de nos résultats en cinq points :

- Les activités réalisées en NAP ;
- Les raisons de leurs venues en NAP ;
- La composition des groupes en NAP ;
- Les relations au sein des NAP ;
- Les apports des NAP.

Pour chacun de ces points, les résultats sont présentés en trois temps. Les premier et deuxième temps concernent notre analyse du questionnaire. Notre troisième temps concerne notre analyse des entretiens :

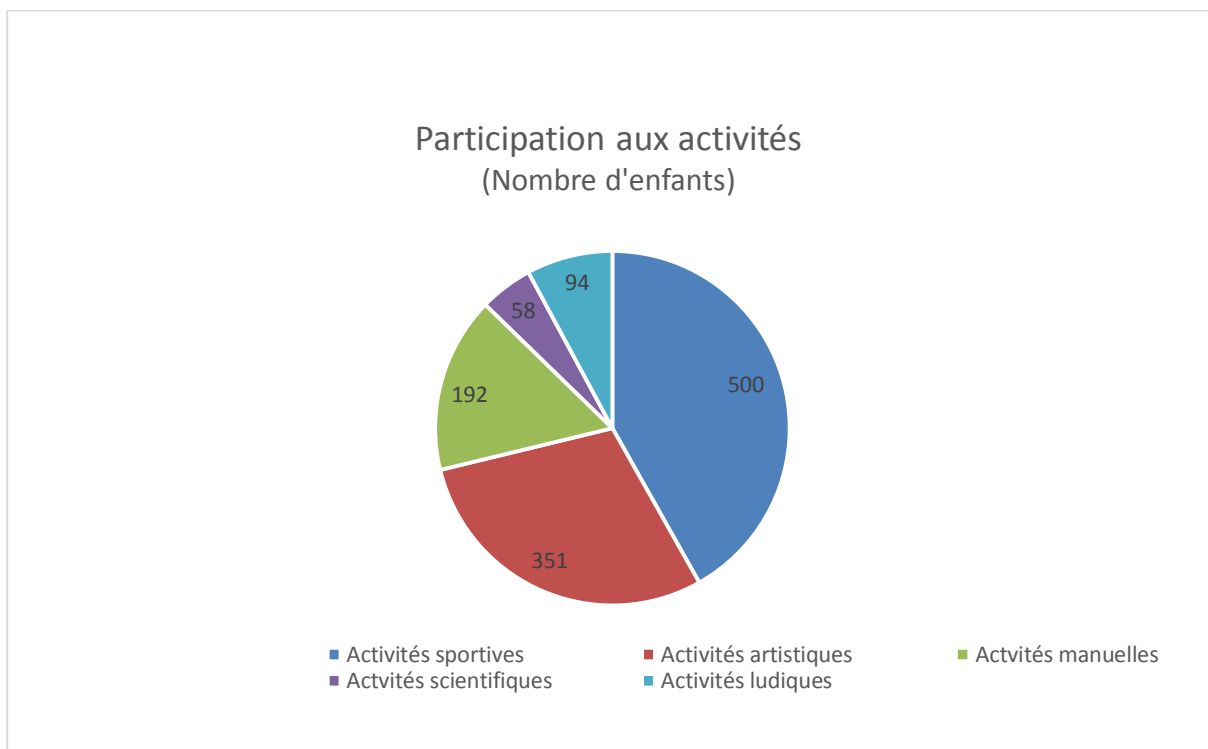
1. Nous présentons de manière descriptive les fréquences de réponses des élèves pour chacune des questions du questionnaire ;

2. Nous indiquons ensuite les résultats obtenus au calcul d'un test statistique, le chi 2, test permettant de comparer les répartitions des effectifs et de repérer les éventuelles relations entre deux variables incluses dans notre questionnaire. Ne sont présentés dans ce rapport que les chi 2 s'étant révélés significatifs à 0.01, 0.05 ou 0.1 ;
3. Nous exposons notre analyse des réponses obtenues par entretiens auprès d'élèves, ceci nous permettant d'apporter des éléments de compréhension quant aux réponses apportées par les élèves, sur les NAP, au cours du questionnaire et/ou de l'entretien. Notons que les résultats présentés ici ne mentionnent que ce qui apparaît majoritairement dans les propos des enfants (ces éléments sont donc à rapporter au nombre d'enfants ayant fait telle ou telle activité. Cf. Tableau 2 : Données sociodémographiques des élèves ayant répondu aux entretiens).

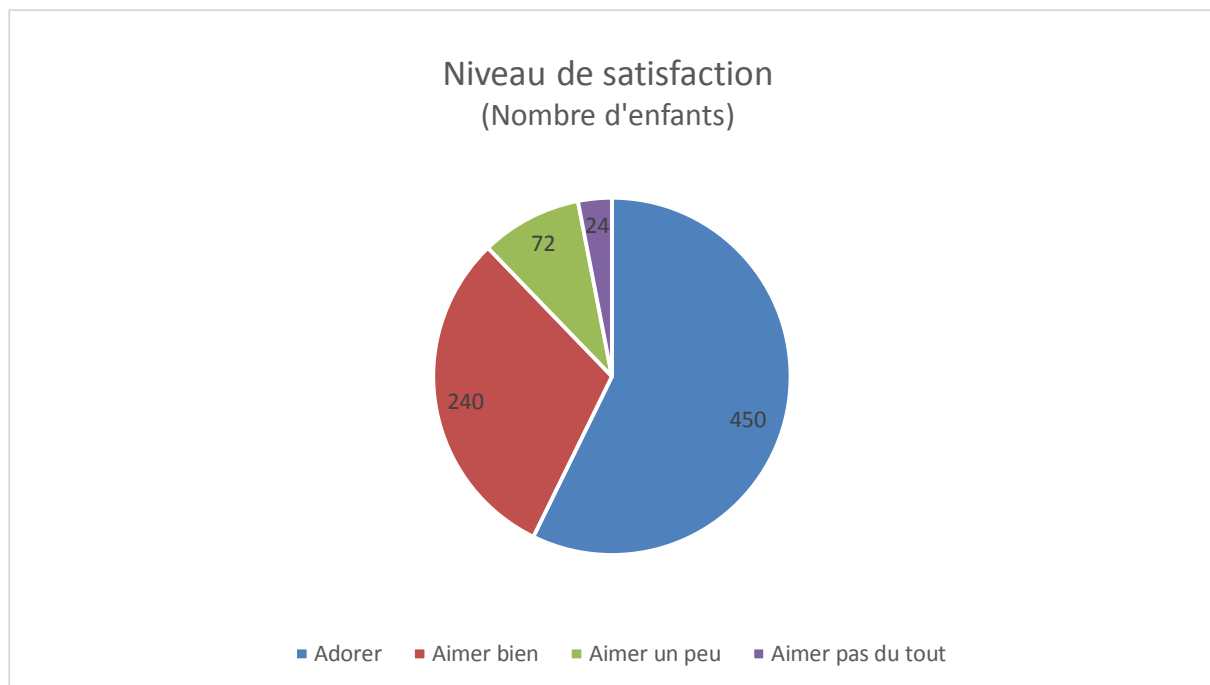
3.1 Activités réalisées en NAP

3.1.1. Des enfants satisfaits

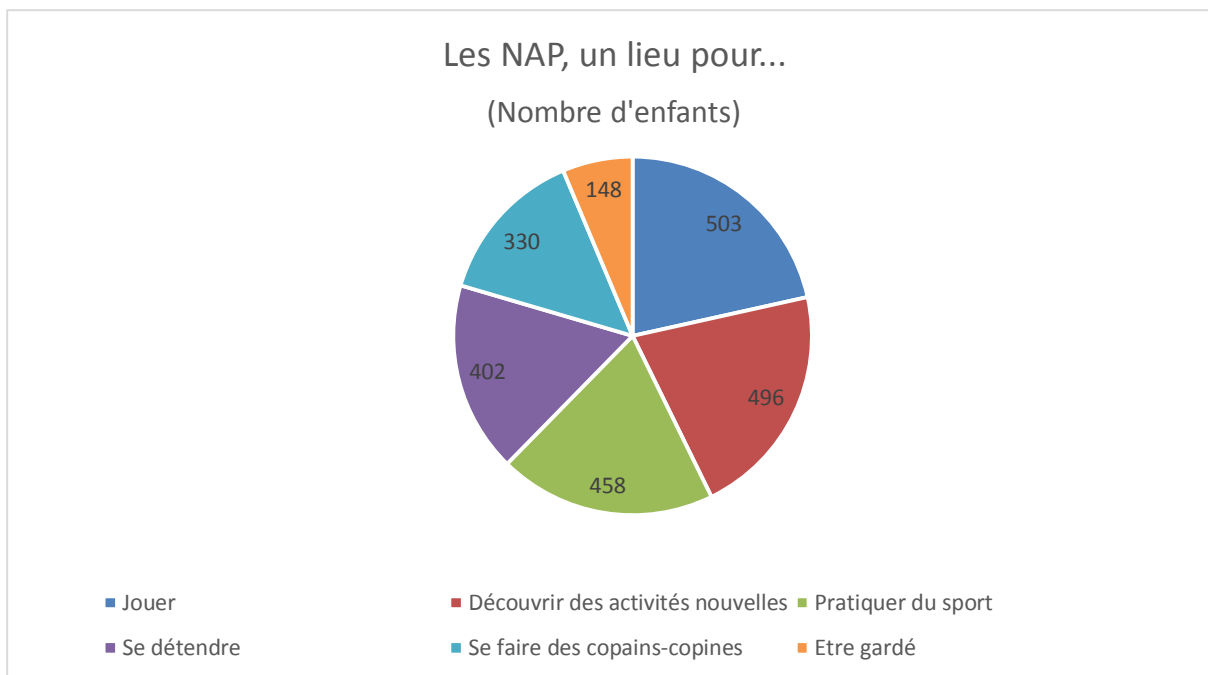
Le questionnaire, passé durant les séances de NAP aux élèves de classes élémentaires, recense 809 enfants ayant participé aux activités au mois de juin 2016. 469 sont en cycle 3 et 324 en cycle 2. 500 élèves (soit 71,9%) ont fait des activités sportives, 351 (soit 52,9%) des activités culturelles, 192 (soit 30,6%) des activités manuelles et créatives, 58 (soit 9,5%) des activités scientifiques et 94 (soit 15,5%) des activités ludiques.



Les enfants interrogés par questionnaire semblent satisfaits du choix d'activité proposé. En effet, 450 élèves (soit 57,3%) affirment « adorer » les activités périscolaires. 240 enfants (soit 30,5%) « aiment bien » y participer. Seul 72 élèves (soit 9,2%) déclarent « aimer un peu » les activités périscolaires et 24 (soit 3,1%) ne pas les « aimer du tout ».



Selon les élèves, ces activités représentent pour eux un lieu pour jouer (503 réponses positives, 70,3%), un lieu pour découvrir des activités nouvelles (496 réponses positives, soit 68,5%), un lieu permettant de pratiquer du sport (458 réponses positives, soit 64,2%), un lieu de détente (402 réponses positives, soit 56,8%). Ensuite, ces activités périscolaires leur permettent de se faire des copains ou copines (330 réponses positives, soit 46,9%). En revanche, peu d'élèves, aux vues des statistiques, considèrent ces activités comme un lieu de garderie (540 réponses négatives, soit 78,5%).



Toutefois ces résultats peuvent être nuancés au regard de l'analyse des relations entre les variables « sexe », « cycle » et « école favorisée/défavorisée » et les variables « appréciation de l'activité » et « représentation des activités périscolaires ». Pour procéder à cette analyse des relations entre ces variables et repérer l'existence d'une différence significative entre les répartitions des effectifs, nous avons calculé les chi 2 de Pearson, test permettant la comparaison d'effectifs. Nous rappelons que nous ne présentons ci-dessous que les chi 2 significatifs.

3.1.2. L'effet des variables « sexe » et « cycle » sur l'appréciation des activités

Suite à la passation du questionnaire, nous nous sommes demandé si la variable « sexe » a un effet sur la variable « appréciation des activités périscolaires ». Le tableau de contingence ci-dessous montre des réponses différentes selon que l'on soit un garçon ou une fille. Le calcul du chi 2 permet de montrer qu'il existe une relation entre ces variables. La différence est significative entre la répartition des effectifs : les filles appréciant davantage les activités périscolaires que les garçons.

Tableau 3 - Tableau croisé : effet du sexe sur l'appréciation des activités

Effectif		Aimes-tu les activités ?				Total
		Adore	bien	un peu	pas du tout	
Sexe	1 (garçon)	217	101	41	21	380
	2 (fille)	233	139	30	3	405
Total		450	240	71	24	785

(chi 2 : 21,015, significatif à 0.01)

La variable « cycle » est, d'après le tableau ci-dessous, tout autant significative. Le fait d'appartenir au cycle 2 ou au cycle 3 a un effet sur la manière d'apprécier les activités périscolaires. Les élèves de cycle 3 semblent de ce fait apprécier davantage les activités périscolaires.

Tableau 4 – Tableau croisé : effet du cycle sur l'appréciation des activités périscolaires

Effectif

		Aimes-tu aller aux activités périscolaires ?				Total
		1	2	3	4	
Cycle	1 (cycle 2)	201	85	19	7	312
	2 (cycle 3)	244	147	51	16	458
Total		445	232	70	23	770

(chi 2 : 11,609, significatif à 0.01)

3.1.3. *L'effet du « sexe », du « cycle » et du « contexte de l'école » sur la représentation des activités périscolaires*

La question 7 intitulée « *les activités sont pour toi...* » vise à repérer les représentations que les élèves peuvent avoir des activités périscolaires. Différents items de réponse étaient proposés dans le questionnaire, à savoir l'activité comme :

- Lieu de détente ;
- Lieu de garderie ;
- Lieu pour se faire des copains ;
- Lieu pour faire du sport ;
- Lieu pour faire des activités nouvelles ;
- Lieu pour jouer.

Il apparait de nouveau que les variables « sexe » et « cycle » ont une influence sur ces représentations des activités. A ces variables différenciatrices, nous pouvons ajouter, à la lecture des chi 2 (significatifs à 0.05 ou 0.01), l'impact que peut avoir le contexte des écoles (écoles favorisées ou défavorisées).

Concernant tout d'abord le sexe, il apparait une distinction des réponses entre celles des garçons et celles des filles : la relation apparait comme significative entre cette variable « sexe » et les variables « faire du sport », « découvrir des activités nouvelles » et « jouer » (chi 2 significatifs à 0.5 ou à 0.01). Les filles perçoivent de ce fait davantage les activités comme un lieu pour faire du sport, pour découvrir des activités nouvelles ou pour jouer.

Concernant l'effet du « cycle » sur la représentation des activités périscolaires par les élèves, nous pouvons noter des différences significatives, et de ce fait des relations entre « cycle » et

« représentation des activités périscolaires ». Les résultats montrent que les élèves issus de cycle 3 perçoivent les activités périscolaires comme des lieux de détente et des lieux pour jouer. En revanche, il ne semble pas que ces lieux apparaissent comme des lieux de garderie ni comme des lieux pour se faire des copains pour ces mêmes élèves.

La variable « contexte de l'école » (favorisé/défavorisé) a un effet sur seulement un des items relatifs à la représentation des activités périscolaires. Comme le montre le tableau de contingence ci-dessous, les élèves scolarisés en milieu favorisé perçoivent les activités périscolaires comme un lieu pour faire du sport. Cette différence s'avère être significative.

Tableau 5 – Tableau croisé : effet du contexte de l'école sur la représentation des activités

Effectif	Ces activités sont pour toi un lieu pour faire du sport		Total
	1	2	
1 (favorisée)	288	190	478
2 (défavorisée)	170	65	235
Total	458	255	713

(chi 2 : 10,023, significatif à 0.01)

3.1.4. Des éléments de compréhension quant aux activités plaisantes et aux raisons de les aimer

Si les résultats du questionnaire montrent que les enfants sont très majoritairement satisfaits des NAP (87,8% déclarant « adorer » ou « aimer bien »), les entretiens effectués apportent des éléments de compréhension car les enfants ont présenté les raisons pour lesquelles ils apprécient les NAP.

Les enfants déclarent en entretien aimer les activités proposées car ils s'y amusent et s'y relaxent grâce à une bonne ambiance, apprécient d'être avec leurs copains et/ou copines, sont ravis de recevoir des récompenses, trouvent que les intervenants sont gentils et compétents, gérant convenablement les questions de discipline. Notons ici qu'ils apprécient d'autant plus les intervenants qu'ils les rencontrent ailleurs, par exemple dans le cadre d'un Accueil Collectif de Mineur (ACM). Ils apprécient en outre d'autant plus les activités qu'ils y réussissent ce qui est proposé, qu'ils y découvrent et apprennent de nouvelles choses, que les méthodes pédagogiques qui y sont utilisées leur octroient de la liberté dans la réalisation des activités.

Voici quelques extraits d'entretiens illustrant nos propos ci-dessus :

« Euh bah je suis avec mes copains je fais du tennis le samedi matin alors c'est bien de refaire du tennis » (Antoine¹) ;

« Bah j'aime bien faire des vidéos clips avec notre animateur et dans le hip hop c'est qu'on a une spécialité c'est que elle nous amène dans des salles alors qu'on devrait pas y aller parce que on arrive mieux à bien danser » (Fionna) ;

« Non parce que la gymnastique j'ai beaucoup de souplesse euh le théâtre on dit que j'en fais très bien il m'a félicité le prof et l'art plastique je suis plutôt bonne en dessin et la musique j'aime bien danser j'aime bien chanter enfin voilà j'aime bien » « Oui on a aussi fait des jeux qui étaient très amusants de la rapidité et des petites pièces de théâtre c'était bien et des fois on avait des sucreries pour nous récompenser » (Maya) ;

« Dessiner c'était rigolo bah d'ailleurs il avait dessiné une tête ronde et les oreilles triangulaires » (Atem) ;

« Tout se passe bien en activité basket (...) il est trop gentil parfois on fait des paris si c'est celui du milieu de terrain arrive à marquer si il arrive pas il nous donne des bonbons et moi si j'y arrive il me redonne encore des bonbons mais c'est génial en fait » (Julien).

Les activités appréciées et le plus souvent citées par les enfants en entretien sont multisports, théâtre et hip hop, arts plastiques, trottinette et roller, basket et handball, athlétisme, échecs, grands jeux de plein air et « autour d'un livre » :

« Bah j'ai choisi en NAP l'athlétisme parce que j'aime bien » (Pierre) ;

« J'ai bien aimé dans l'art plastique on faisait des dessins et j'ai bien aimé faire le portrait de Stanislas et dans le basket j'aimais bien parce qu'on faisait des jeux (Maria) ;

« L'activité que j'aime le plus entre les deux c'est vraiment le théâtre » (Emilie).

3.1.5. Des éléments de compréhension quant aux activités décevantes et aux sources d'insatisfaction

Comme le montrent les résultats du questionnaire, certains enfants ne sont pas complètement satisfaits des NAP (ou même pas du tout). Dans le discours des enfants, les critiques concernent surtout l'attitude des animateurs : méchants ou trop sévères, regardant leur téléphone, n'arrivant pas à ajuster leur posture d'autorité ou ne sachant pas gérer les relations entre pairs. Deux élèves évoquent aussi la distance, trop grande selon eux, entre l'école et le lieu de l'activité et deux autres disent qu'ils s'y ennuiant :

« Bah c'est le prof il est méchant et tout fin quand c'est les activités il allait sur un banc et il regardait son téléphone il regardait pas ce qu'on faisait. Pi bah les activités ça durait 1h et puis c'était tout fin il nous faisait pas d'étirements ni rien à la fin donc le lendemain on avait des courbatures et des trucs comme ça » (Marie) ;

« Bah il s'appelait (...) et il était plutôt sévère moi je trouvais donc bah il les disputait des fois il faisait des colères et tout et Léo il a décidé de ne pas faire le spectacle (...) il a dit je veux arrêter le théâtre en plein milieu de la répétition alors c'était pas très bien mais moi je trouvais que c'était pas super bien mais c'est bien voilà » (Maya).

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

Il est ici intéressant de noter que les enfants qui énoncent ainsi ces activités sont, au choix :

- contraints par leurs parents de choisir une activité en particulier,
- déçus par les activités qui ne se déroulent pas comme ils se l'imaginaient ou
- en difficultés à réussir ce qui leur est demandé dans les activités.

Ces activités sont : courir (dans le cadre de l'activité athlétisme), anglais, hip hop, musique assistée par ordinateur, basket et arts plastiques.

3.2 Les raisons de leur venue en NAP

3.2.1. Choix personnel ou des parents ?

Les élèves choisissent d'aller en NAP principalement car ils en ont envie (674 réponses positives, soit 88,7%). Viennent ensuite comme raison de leur venue le fait que les parents travaillent (244 élèves, soit 36%) ou la volonté de ces derniers (203 réponses positives, 30,5%). En revanche, peu d'élèves (175 réponses positives, soit 26,3%) se sont inscrits aux activités périscolaires car on leur en a parlé.

3.2.2. Les motivations

Pour une grande majorité des élèves, les activités sont décrites comme un lieu pour retrouver des copains ou des copines pour 620 élèves (soit 83,4%), apprendre des choses nouvelles pour 583 élèves (soit 81,4%) et faire des activités nouvelles (560 réponses positives, soit 76,3%). Par ailleurs, il apparaît que près des deux tiers des élèves aiment faire des activités qu'ils connaissent (456 réponses, soit 65,6%) ou pouvoir aider ou être aidé dans les activités par leurs copains ou copines (438 réponses positives, soit 62,6%). Pour finir, la moitié d'entre eux aiment rencontrer d'autres élèves (415 réponses positives, soit 58,5%).

Toutefois ces résultats peuvent être nuancés au regard de l'analyse des relations entre les variables « sexe », « cycle » et « contexte de l'école » (favorisée/défavorisée) et la variable « motivation pour les activités périscolaires ». Pour procéder à cette analyse des relations entre ces variables et repérer l'existence d'une différence entre les répartitions des effectifs, nous ne présentons ci-dessous que les chi 2 significatifs.

3.2.3. L'effet du « sexe », du « cycle » et du « contexte de l'école » sur la motivation pour les activités périscolaires

Contrairement aux garçons, les filles sont sensibles au fait que le choix de l'activité périscolaire donne la possibilité de « rencontrer d'autres élèves » (chi 2 significatif à 0.10). Ce qui caractérise en outre l'envie de participer aux activités relève de l'opportunité de « faire des activités nouvelles » et « d'apprendre des choses nouvelles », et ce d'autant plus que l'on

questionne les filles. Pour finir, ces dernières mettent en avant comme raison de participation aux activités périscolaires l'occasion « d'être aidé ou d'aider leurs copains/copines ».

Par ailleurs, les élèves de cycle 3 sont d'autant plus motivés pour participer aux activités périscolaires qu'ils peuvent « retrouver leurs copains/copines » ou « rencontrer d'autres élèves » (chi 2 significatif à 0.01). De même, il s'avère que les élèves de cycle 3 font le choix de l'activité en fonction « d'une activité qu'ils connaissent » ou sachant qu'ils « pourront aider ou être aidés ».

Enfin, les raisons pouvant expliquer la motivation des élèves à participer aux activités périscolaires diffèrent selon le type d'écoles. Ainsi, les élèves scolarisés en écoles socialement favorisées font le choix de s'inscrire aux activités car celles-ci leur permettent de « rencontrer d'autres élèves » (chi 2 significatif à 0.05) d'une part et de « faire des activités qu'ils connaissent » (chi 2 significatif à 0.01) d'autre part.

3.2.4. Des éléments de compréhension : les NAP, utiles à quoi ?

Pour les enfants interrogés par entretien, les NAP servent en priorité à « se détendre » (ou à s'amuser, se défouler), à « apprendre » (savoir ou faire) de nouvelles choses, à « bien se comporter » ou à concilier apprentissage et jeux, c'est-à-dire « apprendre en s'amusant ». Apparaît aussi l'idée que les NAP servent à retrouver ses copains et copines et que cela permet de se préparer à l'entrée en 6^e. Aucun enfant évoque l'idée que les NAP ne servent à rien ou sont inutiles. Voici quelques extraits d'entretiens illustratifs :

- « Euh ça sert pour s'amuser pour faire du sport » (Hamza) ;
- « À s'amuser à se détendre et d'être avec des amis » (Marie) ;
- « Bah plutôt pour m'amuser et pour passer le temps parce que souvent ma mère elle peut pas venir me chercher » (Léa) ;
- « Bah oui dans les NAP c'est plus on apprend en s'amusant un peu » (Pierre) ;
- « J'y vais un peu pour rencontrer des autres élèves et un peu pour m'amuser » (Maria) ;
- « Bah moi je trouve que ça sert à apprendre des choses mais aussi tout en s'amusant (Emilie).

3.3 La composition des groupes

L'analyse des réponses des élèves faites aux questions constitutives de notre questionnaire révèle que, en grande majorité, les activités au sein des NAP s'effectuent dans des groupes constitués d'élèves issus à la fois d'autres classes (684 élèves, soit 91,6%) et de leur classe (640 réponses, soit 84,7%).

3.4 Les relations au sein des NAP

Nous avons montré précédemment, dans la partie 1 de ce rapport, que la réussite éducative est inhérente à la réussite scolaire au regard des compétences évaluées aujourd'hui par l'école. Parmi les compétences relatives à la formation de la personne et du citoyen, nous faisons l'hypothèse que la capacité des élèves à se faire des copains et des copines, à prendre plaisir à les retrouver, à les aider et à se faire aider, sont des indicateurs des bénéfices que peuvent tirer les élèves de leur participation aux NAP.

3.4.1. Les relations entre élèves

Nous présentons ici un ensemble d'éléments de réponse éclairant la façon dont les enfants interrogés par questionnaire se positionnent quant au fait, d'une part, de se faire et de retrouver des copains/copines en NAP et, d'autre part, d'aider les autres et d'être aidé en NAP.

373 élèves (soit 53,1%) des enfants considèrent que les NAP ne constituent pas un lieu pour se faire des copains et copines. Les réponses sont ici très partagées puisque 330 enfants (soit 46,9%) pensent le contraire. Par ailleurs, de façon très majoritaire, 620 élèves (soit 83,4%) déclarent « aimer retrouver ses copains/copines » en NAP. Seul 123 (soit 15,2%) déclarent le contraire. Enfin, 415 enfants (soit 58,5%) apprécient de rencontrer en NAP d'autres élèves que ceux de leur classe. Cependant, 294 (soit 36,3%) déclarent le contraire.

438 enfants (soit 62,6%) déclarent « aimer aider ou être aidé » par ses copains/copines. Cela montre que l'entraide ne constitue la base des relations entre élèves à l'école que de façon mesurée. Lorsque nous posons la question de l'aide apportée à ses copains/copines en la situant bien précisément sur ce qui se passe en NAP, nous remarquons que ce taux augmente de près de 15 points. Ce sont alors 575 enfants (soit 76,7%) qui déclarent aider leurs copains et copines en NAP.

Les résultats obtenus à la question « en NAP, je suis aidé(e) par mes copains/copines » confirment l'idée d'entraide au sein des NAP, puisqu'ici, 506 enfants (soit 66,7%) déclarent être aidés par leurs copains et copines.

Enfin, les réponses obtenues à la question relative à la façon dont l'élève qualifierait ces relations au sein des NAP revêtent un caractère conclusif à cette partie sur les relations entre élèves au sein des NAP, résumant ainsi l'ambiance qu'il règne en NAP entre les élèves. En effet, 656 enfants (soit 87,5%) affirment avoir de bonnes relations avec leurs camarades. 94 (soit 12,5%) affirment le contraire. Si ce résultat se révèle assez élevé ici, il peut corroborer les résultats d'autres travaux de recherche concernant le bien-être des enfants à l'école, montrant l'existence d'une part non négligeable d'élèves qui vit mal les relations avec leurs camarades (OIVE / UNICEF, 2011 ; OCDE, 2015).

Ainsi, l'analyse des résultats concernant les relations entre élèves au sein des NAP souligne :

- L'importance aux yeux des enfants des copains et copines, que ce soient ceux et celles que les enfants ont déjà ou qu'ils se font grâce aux activités ;
- L'entraide entre enfants est présente.

3.4.2. Les relations avec les intervenant(e)s

A une très large majorité, 662 enfants (soit 86,6%) estiment qu'ils entretiennent de bonnes relations avec les intervenant(e)s en NAP. En outre, 583 enfants (soit 76,2%) affirment pouvoir donner leur avis sur l'activité et son déroulement. Enfin, 597 enfants (soit 79,9%) considèrent qu'ils sont écoutés en NAP.

En guise de conclusion provisoire sur les relations au sein des NAP, nous retenons que ces relations (entre enfants d'une part et entre enfants et intervenant(e)s d'autre part) sont plutôt satisfaisantes. Nous faisons l'hypothèse – cela reste à vérifier – que cela est, au moins en partie, lié à la possibilité offerte aux enfants de s'exprimer et à la prise en compte de leurs paroles par les intervenant(e)s. Les enfants sont ainsi sujets-acteurs des activités, en faisant le choix de ces activités, en en parlant, en étant force de propositions, en s'appropriant les consignes. Tout ceci participant à leur autonomisation.

Par ailleurs, de précédents travaux (Barthélémy, Dejaiffe & Espinosa, 2014, 2016), nous permettent d'avancer que les relations entre enfants d'une part et entre enfants et intervenant(e)s d'autre part 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, et entre enfants et intervenant(e)s, pendant les NAP a des incidences positives ou négatives sur leur expérience scolaire.

Ces deux hypothèses ici exprimées sont selon nous à explorer dans une autre recherche. C'est la raison pour laquelle nous n'avons pas approfondi cette thématique liée aux relations, dans le cadre notamment des entretiens avec les élèves.

3.5 Les apports développés au sein des NAP et réinvestis dans d'autres contextes

Comme évoqué en partie 1 de ce rapport, le socle commun s'articule en cinq domaines de formation définissant les connaissances et les compétences qui doivent être acquises à l'issue de la scolarité obligatoire :

- Les langages pour penser et communiquer ;
- Les méthodes et outils pour apprendre ;
- La formation de la personne et du citoyen (respect des règles, consignes, rapport aux autres, écouté, aide...)

- Les systèmes naturels et les systèmes techniques ;
- Les représentations du monde et l'activité humaine.

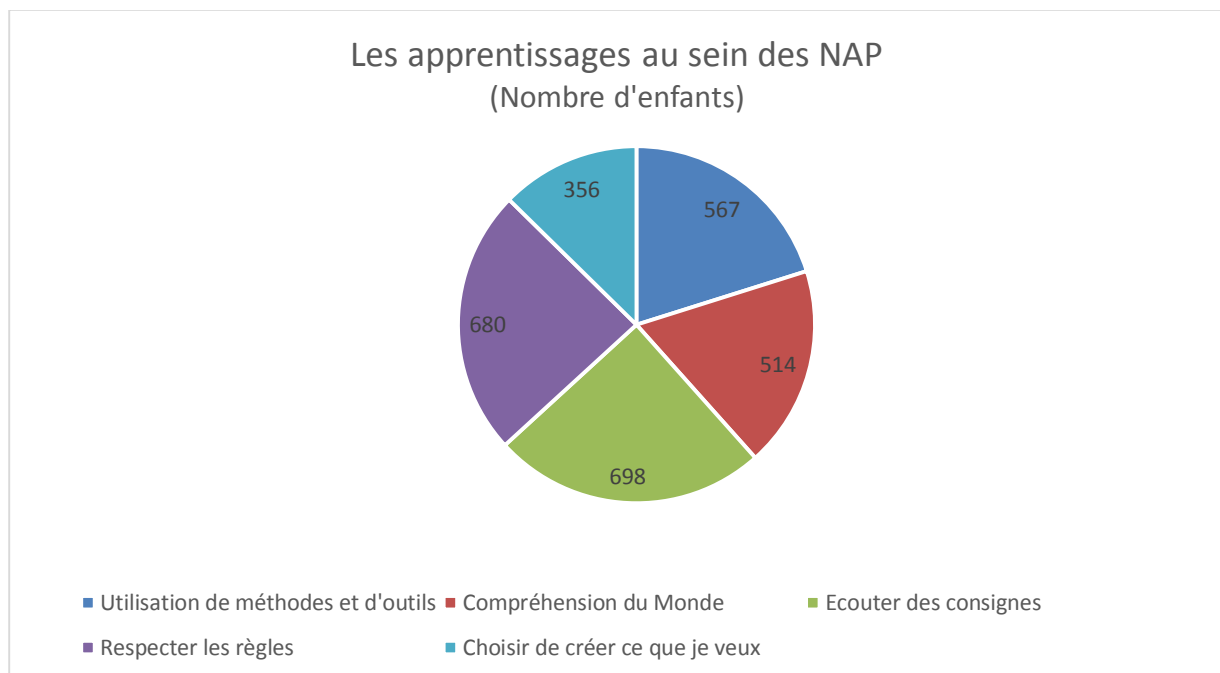
L'analyse du questionnaire d'une part et celle des entretiens d'autre part permettent de mettre au jour les connaissances et les compétences développées au sein des NAP. Ces analyses montrent, par ailleurs, les réinvestissements de ces connaissances et compétences dans les domaines scolaires, familiaux ou amicaux.

3.5.1. Les apprentissages et compétences développés au sein des NAP

Au regard des réponses apportées par les élèves dans le questionnaire, il ressort que 674 enfants (soit 89,5%) « se sentent bien en NAP ». Ceci, nous le supposons, peut avoir un impact sur l'ambiance au sein des NAP et sur le regard porté par les élèves sur les activités et les apports qu'ils en retirent.

Effectivement, 538 enfants (soit 70,4%) « apprennent des connaissances » durant les NAP. Ces connaissances sont relatives non seulement à l'utilisation de méthodes et d'outils pour apprendre (567 enfants, soit 74,5% de réponses positives), à la compréhension du monde (514 enfants, soit 69,2% de réponses positives) mais aussi à la formation de la personne. En effet, 698 enfants (soit 91,6%) déclarent écouter les consignes données et 680 (soit 90,1%) déclarent respecter les règles fixées quand ils participent aux NAP.

Cependant, durant les NAP, la moitié des élèves (376 enfants, soit 51,4%) regrettent ne pas pouvoir choisir de créer ce qu'ils souhaitent.



L'effet de la variable « sexe » sur les connaissances et compétences

En étudiant plus particulièrement les relations entre la variable « sexe » et les variables « respecter les consignes », « utiliser les outils », « comprendre le monde », il est à noter l'existence d'écarts, qui se veulent significatifs au regard des chi 2 ; les filles semblent plus enclines à développer des apprentissages scolaires et méthodologiques.

De plus, les filles considèrent davantage les NAP comme des espaces de coopération, d'entraide et de partage que les garçons (chi 2 significatif à 0.05) ; ceci pouvant expliquer pourquoi elles « se sentent » mieux que les garçons (chi 2 significatif à 0.1) dans les activités et y « développent une confiance » en elles (chi 2 significatif à 0,05).

L'effet de la variable « cycle » sur les connaissances et compétences

En étudiant plus particulièrement les relations entre la variable « cycle » et les variables relatives aux apprentissages scolaires et méthodologiques, nous pouvons noter l'existence d'écarts qui se veulent significatifs au regard des chi 2. Ainsi, les élèves de cycle 3 sont plus enclins à voir dans les activités NAP un moyen de :

- « Respecter les règles de conduite, le comportement » (chi 2 significatif à 0.1) ;
- « Respecter les autres » (chi 2 significatif à 0.05) ;
- « Apprendre des connaissances » (chi significatif à 0.1) ;
- « Expression orale » (chi 2 significatif à 0.1) ;
- « Utiliser les outils » (chi 2 significatif à 0.05) ;
- « Comprendre le monde » (chi 2 significatif à 0.05).

De plus, les élèves de cycle 3 considèrent davantage les NAP comme des espaces de coopération, d'entraide et de partage que les élèves de cycle 2 (chi 2 significatif à 0.05) et des espaces où ils peuvent « créer ce qu'ils veulent » (chi 2 significatif à 0.05). Ces éléments peuvent expliquer pourquoi ces derniers « se sentent » mieux que les élèves de cycle 2 (chi 2 significatif à 0.05) dans les activités et y « développent une confiance » en eux (chi 2 significatif à 0.1).

L'effet de la variable « contexte de l'école » sur les connaissances et compétences

La variable « contexte de l'école », au regard des chi 2, a peu d'influence sur la construction de connaissances et de compétences, sauf pour les variables « créer ce que je veux » et « respecter des règles ». En effet, les tableaux de contingence ci-dessous montrent des réponses différentes en contexte favorisé et en contexte défavorisé.

Tableau 6 – Tableau croisé : Effet de la variable « contexte » sur « créer ce que je veux »

Effectif			
	Je peux choisir de créer ce que je veux		Total
	Oui	Non	
favorisé	221	276	497
défavorisé	135	100	235
Total	356	376	732

(Chi2 : 10,761 significatif à 0,1)

Les élèves participant aux activités NAP dans les contextes favorisés déclarent avoir la possibilité de « créer ce qu'ils souhaitent », contrairement aux élèves inscrits dans les activités en milieu défavorisé.

Tableau 7 – Tableau croisé : Effet de la variable « contexte » sur « respecter les règles »

Effectif			
	Je respecte les règles		Total
	Oui	non	
favorisé	466	44	510
défavorisé	214	31	245
Total	680	75	755

(Chi2 : 2,998 significatif à 0,01)

Une relation existe entre le contexte scolaire et le respect des règles puisque dans les écoles favorisées, les élèves mettent en avant cet apprentissage.

Ainsi, les résultats issus du questionnaire permettent de mettre au jour l'importance que peuvent avoir les activités NAP sur les connaissances et les compétences acquises des élèves. Nous retrouvons dans les réponses de ces derniers des apprentissages liés aux méthodes et outils pour apprendre et à la formation de la personne et du citoyen (respect des règles, consignes, rapport aux autres, écouté, aide...).

Par ailleurs, il ressort que, si la variable « contexte scolaire » est peu déterminante, les variables « sexe » et « cycles » sont deux variables ayant un effet sur les apports des NAP.

Des éléments de compréhension : apprendre en NAP

L'analyse des entretiens nous permet d'apporter des éléments de compréhension quant à ce que les enfants disent apprendre en NAP. Nous présentons ces éléments au regard des trois premiers domaines de formation définissant les connaissances et les compétences qui doivent être

acquises à l'issue de la scolarité obligatoire selon le socle commun de connaissances, de compétences et de culture (2016).

- *Les langages pour penser et communiquer*
 - *En langues*

Dans le cadre des NAP, des activités de langues sont proposées et les élèves nous indiquent avoir appris du vocabulaire, leur permettant de comprendre des textes et de les traduire :

- « En anglais j'ai pris des mots que j'utilise maintenant à l'école. Des mots en anglais et comprendre des textes, pour les traduire » (Zohra) ;
- « Ce que j'apprends c'est apprendre les mots de base de l'allemand » (Michel).

Certains élèves apprécient le côté ludique de ces activités, contrairement aux situations de classe :

- « C'est la manière de s'y prendre aussi de l'intervenante au lieu de faire un cours comme dans la classe là c'est un peu plus ludique » (Julien).

Ce côté ludique permet, notamment, d'échanger et de prendre la parole tout en étant courtois :

- « On peut dire un peu ce qu'on veut ici mais pas des choses vulgaires que des choses biens. Eh ben oui donc là ça fait plus comme en anglais des cours un peu comme des discussions ça vous permet aussi de voilà. D'échanger un peu au lieu de rester là à écouter nous aussi on a le droit de parler » (Julien).

Pour finir, ces activités de langues permettent à certains élèves d'anticiper cet apprentissage pour les années futures au collège par exemple ou d'envisager de pouvoir mener des discussions lors de séjour à l'étranger :

- « Je me prépare pour le collège comme ça, ça sera plus facile quand je serai dans l'Allemagne ou les pays germanophones » (Michel).

- *En théâtre*

La langue est également travaillée pour certaines élèves dans le cadre de l'activité théâtre :

- « J'apprends à savoir parler aux autres » (Théa).

- *Les connaissances, les méthodes et outils pour apprendre*
 - *En sport*

Dans les activités sportives, les élèves apprennent tout autant des stratégies de jeu que des techniques. Deux élèves évoquent le handball :

- « Pour tirer il faut sauter et hop tirer » (Antoine) ;
- « On apprend à faire des tirs au but » (Vector).

Deux autres élèves citent le hip hop :

- « On apprend des étirements et on apprend beaucoup de pas » (Fionna et Zohra).

Par ailleurs, en basket, deux élèves précisent :

« J'ai appris que pour marquer des paniers il fallait faire des dribbles des passes à son coéquipier et il fallait des techniques comme ça on peut gagner et faire le plus de paniers et qu'il fallait éviter le plus l'équipe adverse » (Ugo) ;

« On apprend des règles » (Rochdi).

Rose, quant à elle, a appris en trottinette à faire des slaloms.

Les élèves sont aussi sensibilisés dans le cadre de ces activités sportives à l'histoire de la discipline. En hip hop, deux élèves l'indiquent :

« J'ai appris que ça a été fait à New York et il y en a différents types on reste beaucoup en l'air ou on saute ou on reste à terre » (Zohra) ;

« On apprend les styles de danse des trucs comme ça » (Rochdi).

En outre, comme précédemment, dans le cadre des activités, certains élèves mentionnent leur côté ludique :

« On apprend c'est quoi des jeux on apprend c'est quoi quand on faisait le jeu alors on apprend des fois on fait Lucky Luke. En fait y a un panier les deux de devant ils ont 2 ballons et celui qui marque en premier il passe la balle à celui qui est derrière et si il marque il est éliminé » (Mattéo).

Enfin, ces apprentissages peuvent ainsi permettre aux élèves de s'initier et de progresser :

« Multisports j'étais nulle au sport surtout aux jeux de raquette et puis ensuite quand j'ai fait ça j'ai été déjà meilleure et aux jeux de raquette j'ai été bonne alors qu'avant j'étais pas du tout bonne » (Emilie) ;

« Euh à freiner avec les rollers et à rouler. C'est la première année, j'ai tout appris » (Elodie).

○ *En arts plastiques*

Dans le cadre de l'activité arts plastiques, les élèves expliquent découvrir des techniques :

« Bah par exemple des baguettes et puis des couteaux. En fait on avait une boule et après avec le couteau on faisait des petits traits des points pour faire un monstre. Dessiner à faire des beaux ronds sans compas » (Léa) ;

« On a fait un fond du Roi Stanislas comme par exemple du jaune et du rouge » (Ugo) ;

« J'ai appris en art plastique Euh comme par exemple quand on prend j'ai oublié comment ça s'appelle comme la peinture mais ils sont triangulaires et moi je savais pas je croyais qu'il fallait mettre de l'eau alors que c'était liquide moi je savais pas et c'était protégé alors moi je faisais le truc et j'ai appris que on devait ouvrir la barquette » (Atem).

Ils indiquent également acquérir des connaissances :

« C'était un grand Roi [Stanislas] et surtout qui avait un Prince qui voulait se marier avec sa fille mais la fille voulait se marier avec le Prince c'est le contraire et le Prince il voulait pas donc le Roi il l'obligeait et après le Prince il a accepté enfin ça c'est la légende » (Maria et Ugo) ;

« Bah art plastique combien il y a de planètes dans le système solaire euh des choses sur ceux qui sont allés sur la lune ils sont allés juste un côté de la lune mais pas de l'autre côté » (Angelo).

○ *En musique assistée par ordinateur*

Comme dans le cadre des activités précédemment citées, les élèves ont acquis des connaissances d'une part mais aussi des méthodes et techniques d'autre part. Nous pouvons noter, par ailleurs, dans les propos des élèves, le côté « inventif et créatif » développé dans les activités. Ainsi, à titre d'exemples, Fiona explique :

« En musique on fait pleins de vidéos on doit travailler notre texte. On a commencé par prendre une feuille et écrire des morceaux et choisir une fable on a choisi le maître corbeau et le renard et ensuite on a pris les paroles mais sauf qu'on a changé quelques trucs et notre animateur nous a fait un clip vidéo et ensuite on a inventé une chorégraphie avec ça ».

○ *En théâtre*

Pour les élèves, l'activité théâtre permet notamment de découvrir des personnages et des pièces :

« J'ai appris des nouveaux personnages » (Maya) ;

« On apprend des nouvelles pièces et une fois on a fait une pièce de marionnette et à la fin on fait des jeux » (Théa).

○ *En langues*

Les activités langue sont, elles aussi, des temps d'apprentissage de connaissances, et ce, dans une ambiance ludique puisque les séances peuvent se faire sous la forme de jeux :

« En anglais on les fait et on apprend on apprend à savoir chanter en anglais à mieux connaître les musiques on fait souvent des quizz des jeux en anglais et puis sur les capitales comme par exemple la capitale du Canada c'est Ottawa on fait des trucs anglais c'est tout » (Julien).

- *La formation de la personne et du citoyen (respect des règles, consignes, rapport aux autres, écouté, aide...)*

○ *En sport*

Dans le cadre des activités sportives, les élèves disent apprendre les règles en lien avec le sport pratiqué :

« Dans ces activités d'apprentissage (sport) on peut dire que tu as appris des règles ? Oui (Loric) ;

« D'abord il fallait pas faire des cloches pieds aux autres pour pas qu'ils marquent des paniers que il fallait pas prendre le ballon mais il fallait seulement mettre des coups dans le ballon pour prendre le ballon et pas le prendre directement il fallait pas jouer avec la main pour le basket » (Ugo).

Ils disent également développer des attitudes sportives :

« en basket tu as appris les règles du jeu et est-ce que tu as appris des choses aussi sur l'attitude à avoir sur le terrain sur le comportement avec ses autres copains ? Oui » (Maria).

Ceci est rendu d'autant plus pertinent que l'arbitrage pouvait être assuré par les élèves. Cet apprentissage permet, s'il y a des disputes, de les régler rapidement :

« il y avait un arbitre au basket ou c'était vous. Oui c'était un arbitre qui faisait un coup de sifflet pour dire on arrête ou qu'on peut y aller et mettre des paniers (Ugo) ;

« On s'arbitre nous-mêmes. *Dans l'ensemble il y a quand même une bonne ambiance même s'il y a des bagarres ?* Oui (Rochdi).

○ *En théâtre*

Durant l'activité théâtre, nous pouvons noter, dans les propos des élèves, l'importance accordée au respect des règles de langage :

« C'est un peu par exemple ne pas dire de gros mots aux autres et ne pas dire des horreurs » (Théa).

Une importance particulière est également accordée au respect des attitudes à adopter lors des temps d'échanges :

« *D'accord donc tu apprends à faire des liens avec les autres à discuter avec les autres ?* Oui » (Théa) ;

« *Il vous apprend finalement à gérer vos émotions un peu ce que vous ressentez ?* Oui » (Léa).

○ *En arts plastiques*

Les règles de comportement et les attitudes à adopter en groupe sont aussi citées par les élèves dans le cadre de l'activité arts plastiques :

« En art plastique le comportement c'est qu'il fallait écouter Maryline, il ne fallait pas crier l'écouter et surtout qu'il ne fallait pas dire de gros mots dans la salle » (Ugo).

En guise de conclusion de ce que les enfants disent apprendre en NAP, nous mettons en évidence que ces activités auraient, pour les enfants interrogés en entretien, des intérêts déclinés selon quatre couples d'intérêts. Si les deux premiers ne semblent pas directement liés aux apprentissages, nous découvrons dans les propos des enfants qu'ils semblent cependant les aider à apprécier les NAP et les apprentissages qu'ils peuvent y faire :

1. S'amuser/se défouler :

Ce couple d'intérêt est lié à l'expression d'une nécessité, pour les enfants, de se détendre après la classe :

« Pour le plaisir » (Loric) ;

« Les échecs c'est plutôt pour m'amuser c'est pour me détendre sinon je ne ferai pas grand-chose mais c'est juste pour m'amuser avec les amis » (Michel) ;

« Oui s'amuser » (Hamza) ;

« J'y vais un peu pour m'amuser » (Maria).

2. 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 :

« J'y vais un peu pour rencontrer des autres élèves » (Maria) ;

« Pour les activités c'est en fait pour à la fois pour retrouver mes copains » (Julien).

3. Découvrir/créer :

Ces activités périscolaires sont également l'occasion pour les élèves de découvrir des activités de création artistique ou des activités sportives :

- « Les échecs. C'est pour la découverte de choses nouvelles » (Loric) ;
- « J'ai découvert ici le basket » (Maria) ;
- « Euh oui parce que avant de faire le théâtre je savais pas du tout faire du théâtre » (Emilie) ;
- « Elles servent à apprendre des nouvelles choses » (Théa).

4. Apprendre scolairement/à vivre ensemble :

Le dernier centre d'intérêt des activités relève des apprentissages scolaires et sociaux :

- Les activités servent « à apprendre » (Antoine) ;
- « Savoir bien se comporter » (Théa) ;
- « Les activités c'est pour réussir à apprendre plus tout en restant calme et aussi pour me spécialiser un peu plus » (David).

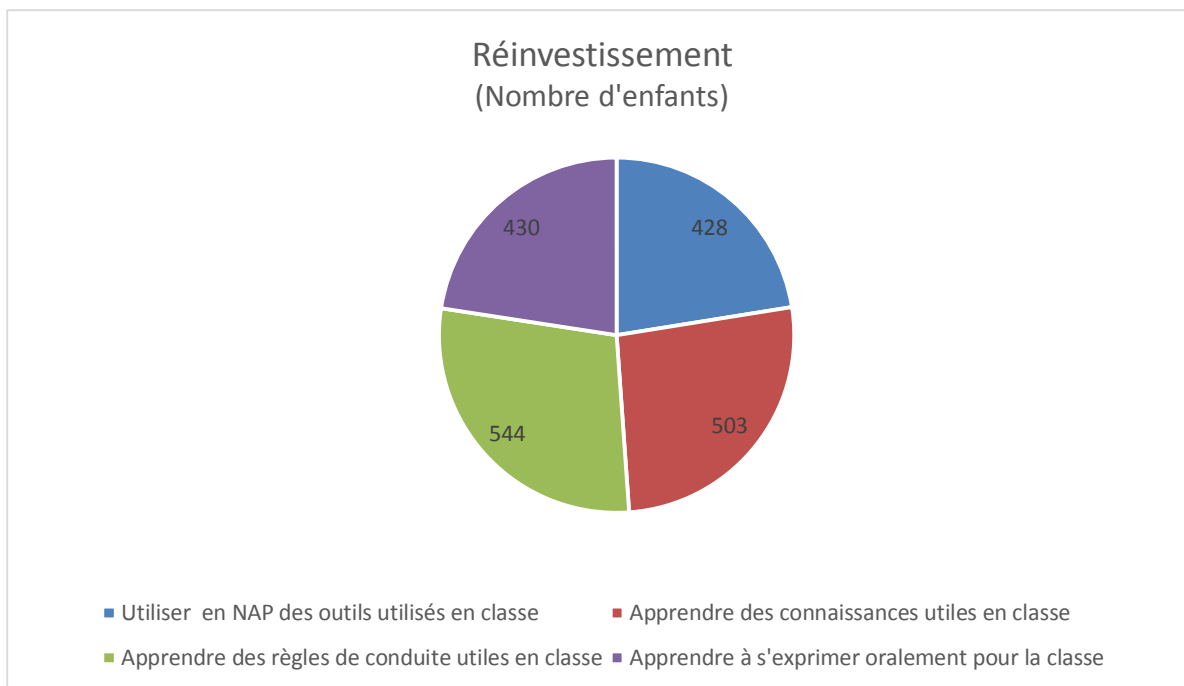
Enfin, pour certains élèves, ces apprentissages sont d'autant plus importants qu'ils ne peuvent pas avoir lieu en classe primaire, il faudrait en effet attendre le collège :

- « Existe-t-il une différence entre les activités et l'école ? Oui en activité on apprend des choses qu'on peut pas enseigner à l'école comme la danse on apprend que ça a été fait à New York comme ça mais à l'école on peut pas apprendre sur la danse c'est juste au collège on peut apprendre sur la musique on apprend beaucoup de choses mais on peut pas apprendre à l'école ici là. D'accord donc tu trouves que ce que tu apprends en activité c'est pas la même chose que tu apprends à l'école et inversement. Oui » (Zohra).

3.5.2. Le réinvestissement en dehors des NAP des connaissances et compétences acquises en NAP

Le réinvestissement en classe

Il ressort des réponses apportées par les élèves au questionnaire l'existence de réinvestissement des connaissances et des compétences acquises en NAP vers les activités réalisées en classe. Ainsi, 503 élèves (soit 67%) déclarent apprendre en NAP des connaissances utiles en classe. 428 élèves (soit 57,4%) disent utiliser des outils qu'ils réutilisent en classe. 544 élèves (soit 73,3%) estiment apprendre des règles de conduite durant les NAP qui leur sont utiles en classe. Et 430 élèves (soit 58%) considèrent qu'ils réinvestissent des techniques d'expression orale en classe.



Par ailleurs, 582 enfants (soit 77%) disent apprendre, en NAP, le partage et l'aide réinvestis en classe. S'agissant de l'apprentissage en NAP du respect des autres, le réinvestissement en classe est ici davantage déclaré par les enfants : 637 enfants (soit 85,5%) répondent par l'affirmative.

L'analyse de ces réponses obtenues nous permet d'affirmer que, majoritairement, les élèves perçoivent la possibilité d'un réinvestissement en classe de connaissances et compétences acquises en NAP.

Enfin, suite au croisement de variables, nous soulignons que la variable « contexte de l'école » est un élément non négligeable à retenir puisque les calculs du chi 2 montrent l'existence de relations entre cette variable et les variables « connaissances en classe » (chi 2 significatif à 0.10), « utilisations d'outils en classe » (chi 2 significatif à 0.05), « règles de conduite en classe » (chi 2 significatif à 0.05), « partage, aide et coopération en classe » (chi 2 significatif à 0.1) et « confiance en soi en classe » (chi 2 significatif à 0.05). En d'autres termes, ceci indique que, pour ces variables, les élèves scolarisés dans des contextes favorisés déclarent être en mesure de réinvestir dans les temps de classe les connaissances et compétences acquises en NAP.

Des éléments de compréhension : réinvestir hors NAP les apprentissages faits en NAP

- *Un manque de lien entre activités en NAP et séances en classe*

En entretien, certains élèves affirment qu'il n'y a pas forcément de lien entre les activités proposées en NAP et les séances effectuées en classe. Ils expliquent ce manque de lien au moyen de trois principales raisons :

- Le manque de rapport entre ce qui est fait en NAP et ce qui est réalisé en classe :

« On apprend beaucoup de choses mais c'est pas en rapport avec l'école c'est avec l'activité » (Nélie) ;

« non en classe je vois pas ce qu'on peut faire en athlétisme » (Marie) ;

« Ni la musique ni les techniques ? Par exemple quand tu fais informatique là est-ce que ça te sert ou c'est pas du tout la même chose en classe ? Non c'est pas du tout la même chose » (Fionna) ;

« sur le projet Stanislas Non on a pas parlé » (Maria).

- Les pratiques différentes en NAP et en classe :

« En classe la maitresse elle nous met des images et nous on doit essayer de deviner et l'animatrice elle nous lit des textes et nous on doit essayer de traduire par des mots qu'on a appris » (Zohra).

- Le manque de correspondance entre les thématiques abordées en NAP et les contenus des programmes scolaires :

« La gym avec la maitresse on en fait pas souvent », puis, concernant l'activité théâtre, « je ne montre pas dans la classe et ne parle pas des activités que je fais » (Maya) ;

« Vous ne faites pas activité handball par exemple ? Non. (...) On fait pas. » (Loric, Zohra et Matéo) ;

« Pas en hip hop parce qu'on travaille pas la danse à l'école » (Zohra) ;

« Et au handball est-ce qu'il y a des choses que tu apprends à faire que tu te ressers quand tu fais du sport avec la maitresse ? Non parce que on a pas fait du handball cette année on a presque pas fait de sport (avec la maîtresse) » (Matéo).

Ce constat se retrouve également dans les activités culturelles :

« Par exemple avec le théâtre est-ce qu'il y a des choses que tu as pu apprendre en théâtre et que tu te ressers en classe ? Non vu que en classe on travaille pas du tout sur le théâtre » (Emilie) ;

« Est-ce qu'il y a des choses que tu as fait en NAP et ça t'a permis de faire des choses chez toi ou des choses en classe ? Non ça m'a rien appris. Il y a pas des choses que tu te ressers quand t'es en classe ? Non. Même quand tu as fait du théâtre ? On fait jamais ça » (Hamza).

• *L'existence de liens entre activités en NAP et séances en classe*

D'autres élèves ont, quant à eux, pu mettre au jour des liens entre les activités proposées en NAP et les séances effectuées en classe. Ces élèves indiquent qu'ils ont réinvesti en classe les connaissances ou techniques apprises dans des activités sportives ou artistiques et culturelles en NAP.

Concernant le réinvestissement de connaissances, citons les propos de ces deux élèves :

« Est-ce qu'il y a des choses que tu as apprises en activité que tu te ressers en classe ? Des fois pas souvent. Des fois, on fait de l'anglais on dit à chaque fois hello à chaque fois qu'on le voit le matin » (Rose) ;

« Le théâtre est-ce qu'il y a des choses que tu as apprises en théâtre et que tu te ressers après à l'école ? Oui. Apprendre à parler aux autres. Parler à voix haute par exemple ? Oui » (Théa) ;

« Il y a un truc qui m'a aidé c'est sur les tables de multiplication sur la table du 8 ça m'a aidé parce que aux échecs un plateau est constitué de 64 cases parce que 8 par 8 et j'ai appris ça et

j'ai retenu ça très facilement quand je m'intéresse aux choses je les retiens plus facilement ce qui m'a permis d'apprendre que 8 fois 8 64 » (Michel).

Concernant les techniques apprises dans les activités sportives ou culturelles, les élèves indiquent dans leur propos les réinvestissements suivants :

« L'année dernière j'avais appris des choses en athlétisme et j'ai pu m'en resservir pour l'école. Des manières pour sauter plus loin ou je sais pas lancer au bon angle des choses comme ça. Avant on faisait sport avec la maitresse elle nous avait appris une technique le vendredi et je l'ai refait le mardi et j'ai pu fin marquer » (Pierre) ;
Réutiliser « dans la classe avec la maitresse ces outils (ex. : le compas) » (Léa).

Par ailleurs, la construction d'un lien entre NAP et classe a permis de présenter les productions faites à l'ensemble de la classe et d'en discuter :

« On a demandé à la maitresse et après je suis montée sur l'estrade et j'ai expliqué comment j'ai fait. (...) *Et il y a d'autres gens dans la classe qui l'ont fait aussi ?* Oui » (Léa).

En outre, les élèves, grâce aux NAP et aux apprentissages faits en NAP, peuvent se sentir valoriser en classe :

« *Est-ce que ce que tu apprends en activité tu t'en ressers après en dehors de l'activité ?* Des fois oui et des fois non. Des fois en fait la maitresse elle m'a dit combien il y avait de planètes dans l'univers et bah j'ai répondu » (Angelo) ;

« *Est-ce que tu as l'impression d'apprendre des choses en activité ?* Oui j'ai appris beaucoup de pas en hip hop et en anglais j'ai pris des mots que j'utilise maintenant à l'école. *Oui parce que vous faites de l'anglais avec la maitresse ?* Oui. *D'accord tu as l'impression que tu es plus à l'aise avec l'anglais parce que tu as déjà appris des choses ?* Oui. *D'accord est-ce que tu te ressers de ce que tu as appris en activité aujourd'hui à l'école ?* Oui en anglais on trouve des mots des fois par exemple quand on disait dans une évaluation d'anglais tu fais quoi le matin j'ai dit je savais pas comment on dit je me brosse les dents et après j'ai appris en anglais j'arrive à le dire en évaluation. *Tu l'avais pas forcément vu en classe avec la maitresse ?* Non » (Zohra).

Le réinvestissement dans des activités familiales

Dans leurs propos, certains élèves déclarent réinvestir dans les activités familiales, avec les parents d'une part ou les frères et sœurs d'autre part, les apprentissages faits en NAP dans le cadre d'activités sportives ou de l'activité théâtre. Les extraits d'entretiens inscrits ci-dessous rendent compte de ce constat et indiquent ce que ces activités permettent :

- De « parler » de l'école à la maison :

« en art plastique, je dis à ma mère on a travaillé sur Stanislas après elle me dit montre-moi comment tu fais je dessine. Oui j'en parle de ce que je fais à l'école complètement » (Atem) ;

« en hip hop où on fait un peu de trucs moi et ma sœur » (Rochdi).

- D'utiliser les notions abordées ou les techniques travaillées en NAP et de progresser :

« Le mini tennis j'en fais le samedi matin... le badminton et des fois je joue avec mon papa » (Antoine)

« Ton père des fois tu joues avec lui au basket il t'apprend à dribbler pour que ensuite tu puisses réussir en NAP ? Oui. D'accord ok et du coup en NAP tu progresses aussi ? Oui » (Rachid) ;

En arts plastiques, « je fais des dessins et j'essaie de les reproduire dans ma maison » (Maria).

- De « jouer à la maitresse » à la maison :

« Des fois Lilou (sa sœur) et moi on joue à la maitresse mais des fois on parle anglais. On connaît pas l'anglais mais moi je me ressers des mots qu'elle dit » (Rose) ;

« Je refais chez toi du théâtre avec ma petite sœur. On fait semblant de faire des pièces de théâtre avec et les spectateurs c'est nos doudous » (Théa).

Le réinvestissement dans les jeux avec les copains/copines

Pour terminer, notons les liens construits par les élèves entre les activités en NAP et les jeux partagés avec leurs copains/copines. Les enfants réinvestissent ainsi des notions acquises et des pratiques effectuées en NAP.

« En fait pour le théâtre une fois chez Mathilde c'est une de mes meilleures amies eh ben elle m'avait invité à dormir et du coup on a essayé de faire une pièce de théâtre pour s'amuser et puis du coup ça m'a vraiment servi vu que sans ça la pièce de théâtre elle aurait été complètement nulle mais vu que j'ai fait du théâtre elle a été très bien » (Emilie) ;

« En anglais des fois je m'en sers pour apprendre l'anglais à mes copains. Des fois ils me demandent comment on dit des mots » (Vector) ;

« Pour jouer au handball je m'en ressers on fait des matchs. Quand j'invite des copains on fait des matchs des fois » (Vector).

Nous retenons donc ici que les enfants disent réinvestir largement en classe les connaissances et compétences acquises en NAP (malgré le manque parfois de liens entre les activités NAP et les séances en classe), ils disent par ailleurs les réinvestir, moins largement, dans le cadre d'activités familiales et de jeux avec des copains et copines.

4. Interprétation et conclusions

Le principal objectif de ce rapport était d'apporter à l'ensemble de la communauté éducative de la ville de Nancy un éclairage empirique sur les effets, sur les enfants, du dispositif de modification des rythmes scolaires mis en place dans les écoles de la communauté nancéenne. Pour ce faire, nous avons étudié les activités réalisées et l'implication des enfants dans ces activités NAP, les raisons de la venue des enfants en NAP, la composition des groupes NAP, les relations au sein des NAP (entre enfants, et entre enfants et intervenant(e)s), les apports des NAP en termes de connaissances et de compétences, et leurs réinvestissements en classe, dans des activités familiales et dans des activités en dehors de l'école entre copains et copines.

Les principaux résultats

Très majoritairement, les élèves enquêtés disent aller en NAP par envie et sont satisfaits des activités suivies, avec la particularité que les filles, comme les élèves de cycle 3, semblent davantage les apprécier.

Les enfants participent à des activités variées et s'y impliquent en majorité, leur permettant de découvrir de nouvelles activités, d'apprendre des connaissances, de développer des compétences et d'être avec leurs copains et copines. Les NAP sont, pour eux, principalement un lieu pour jouer, découvrir des nouvelles activités, pratiquer du sport et se détendre. Les enfants indiquent par ailleurs que les NAP constituent un lieu dans lequel ils se sentent bien (cela se retrouve d'autant plus chez les filles et chez les élèves de cycle 3, l'ensemble de ces élèves y développe une confiance en eux), notamment, car leur parole est écoutée et prise en compte par les intervenant(e)s.

Les enfants, au sein des NAP, disent développer des connaissances et des compétences dans trois domaines du socle commun de connaissances, de compétence et de culture (2016) :

- Les langages pour penser et communiquer ;
- Les méthodes et outils pour apprendre ;
- La formation de la personne et du citoyen (respect des règles, consignes, rapport aux autres, écouté, aide...).

Nous pouvons à nouveau constater des différences selon le sexe ou le cycle des élèves : les filles semblent plus enclines à développer des apprentissages scolaires et méthodologiques. Elles considèrent de plus davantage les NAP comme des espaces de coopération, d'entraide et de partage que les garçons. Par ailleurs, une relation existe entre le contexte scolaire et le respect des règles puisque, dans les écoles favorisées, les élèves mettent en avant cet apprentissage.

A propos des activités NAP citées par les enfants, nous n'avons pas pu recueillir d'éléments suffisamment probants concernant les deux domaines restants du socle (Les systèmes naturels et les systèmes techniques ; Les représentations du monde et l'activité humaine).

Concernant les apprentissages et compétences développés au sein des NAP selon les enfants, nous mettons en évidence que ces activités ont des intérêts déclinés selon quatre couples d'intérêts :

1. S'amuser/se défouler ;
2. Discuter/se retrouver entre pairs ;
3. Découvrir/créer ;
4. Apprendre scolairement/à vivre ensemble.

Concernant le réinvestissement en classe des connaissances et compétences acquises en NAP, deux tiers des élèves déclarent apprendre en NAP des connaissances utiles en classe, la moitié dit y réutiliser des outils et des techniques d'expression orale. Par ailleurs, trois quarts des élèves estiment apprendre des règles de conduite durant les NAP qui leur sont utiles en classe. Enfin, trois quarts des élèves disent apprendre, en NAP, le partage et l'aide réinvestis en classe. Ils disent également, très majoritairement, apprendre en NAP et réinvestir en classe le respect des autres. Il est à souligner que la variable « contexte de l'école » est un élément à retenir : les élèves scolarisés dans des contextes favorisés déclarent être en mesure de réinvestir dans les temps de classe les connaissances et compétences acquises en NAP

Les élèves mentionnent également le réinvestissement dans le cadre d'activités familiales ou lors de jeux avec des copains et copines de connaissances et de compétences acquises en NAP. Enfin, concernant les relations, entre élèves d'une part et entre élèves et intervenant(e)s d'autre part, nous retenons que ces relations sont plutôt satisfaisantes liées, notamment, au caractère ludique des activités proposées. Nous faisons par ailleurs l'hypothèse – cela reste à vérifier – que cela est, aussi et au moins en partie, lié à la possibilité offerte aux enfants de s'exprimer et à la prise en compte de leurs paroles par les intervenant(e)s, ceci participant à leur autonomisation. En outre, des précédents travaux (Barthélémy, Dejaiffe & Espinosa, 2014, 2016), nous permettent d'avancer que les relations entre enfants d'une part et entre enfants et intervenant(e)s d'autre part 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, et entre enfants et intervenant(e)s, pendant les NAP a des incidences positives ou négatives sur leur expérience scolaire. Ces deux hypothèses ici exprimées sont selon nous à explorer dans une autre recherche.

L'ensemble de ces résultats nous permet de mieux appréhender les effets, sur les enfants, du dispositif de modification des rythmes scolaires. Nous pouvons à présent, selon nous, souligner quelques pistes explicatives et/ou compréhensives amenant à la réussite éducative des enfants. Cependant, ces pistes seraient à explorer dans une recherche de plus large ampleur et longitudinale.

Les préconisations

Sans vocation à prescrire les pratiques éducatives des acteurs, nous suggérerons cependant trois orientations de travail.

Précédemment dans ce rapport, nous évoquions que les NAP peuvent revêtir et développer des « vertus épistémiques » (Charbonnier, 2013) nécessaires à la construction de nouveaux apprentissages. Pour rappel, ces NAP sont d'abord susceptibles de développer chez l'élève de l'« allant » (op. cit.), tels que la curiosité, l'enthousiasme ou la vivacité intellectuelle. Ensuite, par la diversité des activités proposées, ces NAP permettent une « ouverture d'esprit » (op. cit.) en donnant l'occasion aux élèves de rencontrer de nouveaux camarades et de nouveaux adultes dans de nouvelles situations d'apprentissage. Dans le cadre de nos travaux précédents (Barthélémy, Dejaiffe & Espinosa, 2014, 2016), nous soulignons cependant que les modalités d'organisation des NAP et les types d'activités proposées ne pouvaient pas réellement conduire les élèves à apprendre à faire preuve de « persévérance et détermination » (op. cit.) en raison de l'obligation faite aux enfants de changer d'activités trimestriellement. Cette condition n'existe pas à Nancy, puisque les enfants y choisissent deux activités NAP qu'ils fréquentent toute l'année scolaire. En effet, nous avons pu constater que les enfants avaient bien souvent fait preuve de persévérance et de détermination ; leurs réalisations ayant pu être présentées au public des élèves et des adultes de l'école au cours d'expositions ou de spectacles organisés en fin d'année scolaire. Ainsi, l'engagement des enfants dans un projet au sein de certaines activités leur a demandé persévérance et assiduité.

Par ailleurs, nous avons observé que les élèves scolarisés dans des contextes favorisés déclarent être en mesure de réinvestir dans les temps de classe les connaissances et compétences acquises en NAP. Nos travaux antérieurs (Espinosa, Barthélémy & Dejaiffe, 2016) ont montré qu'il était nécessaire que l'enfant prenne conscience de ce qu'il fait et de ce qu'il apprend (*i.e* du sens, du contenu et des objectifs des apprentissages effectués) pour être capable de les réinvestir dans d'autres situations. Il est donc nécessaire que l'élève sache, mais également qu'il ait conscience de savoir. Cette prise de conscience étant à la base de la réussite scolaire (et éducative), il serait bien sûr opportun d'envisager d'aider les élèves scolarisés dans des contextes défavorisés à y accéder. Les intervenant(e)s peuvent être des leviers dans cet apprentissage-là, notamment dans les activités ou les modalités relationnelles, à condition qu'ils y soient formés.

Enfin, notre dernière préconisation rejoint un des éléments de résultats de ce rapport et porte sur les relations entre enfants, entre enfants et intervenant(e)s et entre intervenant(e)s et enseignant(e)s.

D'une part, nous soulignons l'importance de donner les moyens et la possibilité aux intervenant(e)s de pouvoir réguler et travailler les relations entre enfants au sein des NAP. Nous soulignons également la nécessité de former les intervenant(e)s à ces questions, en faisant appel, par exemple, à des formateurs/trices spécialistes de la dynamique de groupe.

D'autre part, il s'avérerait pertinent d'inventer et de développer de nouveaux modes de communication régulière entre les différents intervenant(e)s, le personnel enseignant 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 et la réussite de l'enfant-élève.

5. Bibliographie

- Baby, A. (2010). Vivement le ménage de la tour de Babel ! Où la confusion des termes n'aide en rien la réussite éducative. Dans G. Pronovost (dir.), *Familles et réussite éducative : Actes du 10^e symposium québécois de recherche sur la famille* (p. 33-40). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Barthélémy, V., Dejaiffe, B. & Espinosa, G. (2014). Rapport d'évaluation du dispositif de modification des rythmes scolaires : évaluation 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>
- Barthélémy, V., Dejaiffe, B. & Espinosa, G. (2017, janvier). Evaluation des Nouvelles Activités Périscolaires (NAP) à Nancy : Quels effets sur la réussite ? *Communication présentée au 29^{ème} Colloque international de l'ADMEE-Europe "L'évaluation : levier pour l'enseignement et la formation"*, Université de Bourgogne Franche Comté, AgroSup, Dijon, France.
- Charbonnier, S. (2013, août). *Les « vertus épistémiques » : un champ de problèmes crucial pour les sciences de l'éducation*. Communication présentée au VIII^e Congrès international d'Actualité de la Recherche en Education et Formation (AREF), Montpellier, France [En ligne]. URL : <http://www.aref2013.univ-montp2.fr/cod6/?q=content/123-les-«-vertus-épistémiques-»-un-champ-de-problèmes-crucial-pour-les-sciences-de-l'éduca-0>
- Coq, G. (1995). *Laïcité et République, le lien nécessaire*. Paris : Le Félin.
- Crépon, P., Homeyer, P., Racle, G. & Zanoni, M. (1993). *Rythmes de vie et scolarité : de la naissance à l'adolescence*. Paris : Retz/Paris : Nathan.
- Cytermann, J-R. (2006). Peut-on mesurer la réussite scolaire ? *Société Française de Statistique*. URL : <http://www.sfds.asso.fr/ressource.php?fct=ddoc&i=151>
- 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 6^e. *Éducation et socialisation – Les Cahiers du CERFEE*, 33, 10 pages. [En ligne]. URL : <http://edso.revues.org/147>
- Eneau, J. & Simonian, S. (2011). Un scénario collaboratif pour développer l'apprentissage d'adultes, en ligne et à distance. *Recherche et formation*, 68, 95-108. [En ligne]. URL : <http://rechercheformation.revues.org/1615>
- Espinosa, G., Barthélémy, V., & Dejaiffe, B. (2016). Les Temps d'Activités Périscolaires (TAP) : expérience scolaire et compétences transversales développées par les

- élèves. *Education et socialisation – Les Cahiers du CERFEE*, 41. [En ligne] Mis en ligne le 19 juillet 2016, consulté le 19 août 2016. URL : <http://edso.revues.org/1718>
- Espinosa, G. (2003). *L'affectivité à l'école*. Paris : PUF.
- Feyfant, A. (2014) *Réussite éducative, réussite scolaire ?* Observatoire de la Réussite éducative. Veille et analyses – IFE – ENS Lyon. [En ligne]. URL : <http://observatoire-reussite-educative.fr/problematiques/reussite-scolaire-reussite-educative/rapports-dossiers/reussite-educative-reussite-scolaire-1/dossier-veille-analyse>
- Fotinos, G. & Testu, F. (1996). *Aménager le temps scolaire*. Paris : Hachette.
- Glasman, D. (2004). *Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école*. Rapport établi à la demande du Haut conseil de l'évaluation de l'école, en collaboration avec Leslie Besson. URL : http://www.hce.education.fr/gallery_files/site/21/100.pdf
- Glasman, D. (2007). Il n'y a pas que la réussite scolaire ! *Informations sociales*, 141, 74-85.
- Kus, S. (2010). Réussite scolaire, réussite éducative ? Intervention lors du séminaire « Les questions vives du partenariat », organisé par le Centre Alain Savary/INRP, Bourgoin-Jallieu. URL : <http://www.rrs-colette.education-saint-priest.fr/spip.php?article208>
- Ministère de l'Education Nationale (MEN) (2013). *Décret n° 2013-77 du 24 janvier 2013 relatif à l'organisation du temps scolaire dans les écoles maternelles et élémentaires*. Journal Officiel de la République Française, n°0022, 26 janvier 2013, texte n° 3, p. 1627.
- Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (MENESR), (2015), *Rapport du Comité de suivi de la réforme des rythmes éducatifs : une année de généralisation des rythmes*, repéré à URL spécifique <http://www.education.gouv.fr/cid95088/rapport-du-comite-national-de-suivi-de-la-reforme-des-rythmes-educatifs-dynamique-favorable-engagee-sur-l-ensemble-du-territoire.html>
- Ministère de l'Education, du Loisir et du Sport (MELS), (2006), *Loi sur l'instruction publique*. Chapitre I-13.3, Québec, Canada. URL : <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cs/I-13.3>
- Observatoire International de la Violence à l'École (2011). *A l'école des enfants heureux...enfin presque*. UNICEF / Gil Fernet.
- OCDE (2015). *Regards sur l'éducation 2015 : Les indicateurs de l'OCDE*. Editions OCDE. URL : <http://dx.doi.org/10.178/eag-2015-fr>
- Périer, P. (2013). Réussite éducative et/ou réussite scolaire ? *Diversité*, 172, 113-118.
- Perrenoud, P. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : ESF éditeur.
- Rey, B. (1998). *Les compétences transversales en question*. Paris : ESF.

Sirota, R. (Ed.) (1998). Sociologie de l'enfance 1. *Education et sociétés*, 2, 9-167.

Sirota, R. (Ed.) (1999). Sociologie de l'enfance 2. *Education et sociétés*, 3, 9-110.

UDAF 38 (2014). *La réforme des rythmes scolaires*. URL : <http://udaf38.fr/wp-content/uploads/2014/02/Synthese-RythmesScolaires2.pdf>

6. Qualifications et principales publications des participants

Véronique BARTHELEMY

Maître de Conférence en Sciences de l'Education - Université de Lorraine – ESPE de l'Académie de Nancy-Metz

Membre du Laboratoire Interuniversitaire des Sciences de l'Education et de la Communication (LISEC – EA 2310)

Benoit DEJAIFFE

Maitre de conférences en sciences de l'éducation – DUT Carrières sociales – Université De Paris Ouest Nanterre La Défense.

Membre du CREF (EA 1589)

Gaëlle ESPINOSA

Maître de Conférence 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 :

Barthélémy, V., Dejaiffe, B. & Espinosa, G. (2017, janvier). Evaluation des Nouvelles Activités Périscolaires (NAP) à Nancy : Quels effets sur la réussite ? *Communication présentée au 29ème Colloque international de l'ADMEE-Europe "L'évaluation : levier pour l'enseignement et la formation"*, Université de Bourgogne Franche Comté, AgroSup, Dijon, France.

Barthélémy, V., Dejaiffe, B. & Espinosa, G. (2016). Temps d'activités périscolaires (TAP) dans une école de la Meuse : l'expérience des élèves. *Colloque international École, animation, culture : quand les rythmes scolaires interrogent les territoires et les partenariats*, Bordeaux, 25-26 janvier 2016.

Barthélémy, V., Dejaiffe B. & Espinosa, G. (2014). Evaluation des Temps d'Activités Périscolaires (TAP) : l'expérience scolaire des élèves à l'école primaire. *Rapport de recherche pour la Mairie de Bar-le-Duc*

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, 2^e CR-Rom de l'Éducation 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*.

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

Dejaiffe, B., & Espinosa, G. (2013). Socialisation entre pairs et genre lors du passage en 6^e. *Education et socialisation – Les Cahiers du CERFEE*, 33, 10 pages. [En ligne] Mis en ligne le 01 octobre 2013, consulté le 28 octobre 2014. URL : <http://edso.revues.org/147>

Dejaiffe, B. & Rubi, S. (2010). Jouer au loup et devenir grand : l'entrée en 6^e 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.p.df

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

Espinosa, G. (2016). Affectivité, relation enseignant/e-élève et rapport à l'enseignant/e : contribution à une réflexion sur les caractéristiques d'une relation réussie. *Recherches en éducation*, 26, 143-154.

Espinosa, G., Barthélémy, V. & Dejaiffe, B. (2016). Les Temps d'Activités Périscolaires (TAP) : expérience scolaire et compétences transversales développées par les élèves. *Education et socialisation – Les Cahiers du CERFEE*, 41. [En ligne] Mis en ligne le 19 juillet 2016, consulté le 19 août 2016. URL: <http://edso.revues.org/1718>

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

7. Annexes

Le questionnaire

<u>Les activités périscolaires</u> : Questionnaire élève

Tu participes aux temps d'activités périscolaires. Je souhaiterais savoir ce que ces activités t'apportent.
Je te remercie par avance de participer à cette enquête.

I – Identification

1. Tu es :

- | | |
|--------------|---|
| a. Un garçon | 0 |
| b. Une fille | 0 |

2. Tu es en classe de :

- | | |
|--------|---|
| a. CP | 0 |
| b. CE1 | 0 |
| c. CE2 | 0 |
| d. CM1 | 0 |
| e. CM2 | 0 |

3. Tu es dans quelle école ?.....

II – La participation aux activités périscolaires (réponds par « oui » ou par « non » à toutes les phrases)

4. Cette année scolaire, tu viens aux activités :

- | | Oui | Non |
|--------------------------------------|-----|-----|
| a. parce que tu en as envie | 0 | 0 |
| b. parce que l'on t'en a parlé | 0 | 0 |
| c. parce que tes parents travaillent | 0 | 0 |
| d. parce que tes parents le veulent | 0 | 0 |

5. Quelles activités fais-tu ?

- | | Oui | Non |
|-------------------------------------------------------------------------------------|-----|-----|
| a. activités culturelles (théâtre, cirque ...) | 0 | 0 |
| b. activités sportives | 0 | 0 |
| c. activités créatives ou manuelles (bricolage, construction, arts plastiques, ...) | 0 | 0 |
| d. activités scientifiques (nouvelles technologies, découverte de la science, ...) | 0 | 0 |
| e. activités ludiques (jeux de société, ...) | 0 | 0 |

Indique ton/tes activité(s) :

.....

6. Tu es avec

- | | Oui | Non |
|-------------------------------------|-----|-----|
| a. des camarades de ta classe ? | 0 | 0 |
| b. des camarades d'autres classes ? | 0 | 0 |

7. Les activités sont pour toi

- | | Oui | Non |
|-------------------------------------|-----|-----|
| a. un lieu de détente après l'école | 0 | 0 |

b.	un lieu de garderie après l'école	0	0
c.	un lieu pour te faire des copains/copines	0	0
d.	un lieu pour faire du sport	0	0
e.	un lieu pour découvrir des activités nouvelles	0	0
f.	un lieu pour jouer	0	0

8. *Qu'aimes-tu ?*

	Oui	Non	
a.	retrouver tes copains/copines	0	0
b.	rencontrer d'autres élèves	0	0
c.	faire des activités nouvelles	0	0
d.	faire des activités que tu connais	0	0
e.	apprendre des choses nouvelles	0	0
f.	pouvoir aider ou être aidé par tes copains/copines	0	0

III- Apport des activités

9. *Dans les activités périscolaires ? (réponds par « oui » ou par « non » à toutes les phrases)*

	Oui	Non	
a.	J'apprends des connaissances (choses pour faire, penser)	0	0
b.	J'aide mes copains/copines	0	0
c.	Je suis aidé/e par mes copains/copines	0	0
d.	J'écoute les consignes	0	0
e.	J'ai de bonnes relations avec les copains/copines	0	0
f.	J'ai de bonnes relations avec les animateurs/animateuses	0	0
g.	Je peux donner mon avis	0	0
h.	Je suis écouté/e	0	0
i.	Je peux choisir de créer ce que je veux	0	0
j.	Je respecte les règles	0	0
k.	Je me sens bien	0	0
l.	Je sais utiliser des outils (ordinateur, pinceaux, rouleaux, ...)	0	0
m.	Je comprends mieux le monde qui m'entoure	0	0

10. *Aimes-tu aller aux activités périscolaires ? (choisis 1 seule réponse)*

a.	J'adore	0
b.	J'aime bien	0
c.	J'aime un peu	0
d.	Je n'aime pas du tout	0

11. *Qu'est-ce que j'apprends en activités périscolaires qui m'est utile ensuite en classe ? (réponds par « oui » ou par « non » à toutes les phrases)*

	Oui	Non	
a.	Des connaissances (choses pour faire, pour penser)	0	0
b.	L'utilisation des outils (ordinateur, pinceaux, rouleaux, ...)	0	0
c.	Des règles de conduite, de comportement	0	0
d.	Le partage et l'aide dans les activités (coopération)	0	0
e.	Le respect des autres (copains/copines, adultes)	0	0
f.	L'expression orale (j'ose plus parler en classe)	0	0
g.	La confiance en moi	0	0

Remarques diverses (tu peux les écrire ici) :

Le guide d'entretien

- 1) Est-ce que tu pourrais te présenter (prénom, ta date de naissance, métier des parents, depuis combien de temps est-ce que tu es dans cette école ?)
- 2) Est-ce que tu pourrais me dire comment se passe une journée, entre le moment où tu te lèves et le moment où tu te couches ?
Demander des explications sur les moments clés de la journée
- 3) Qu'est-ce que tu aimes dans ta journée ? qu'est-ce que tu préfères ? Et qu'est-ce que tu n'aimes pas ? (Ce n'est pas forcément en rapport avec l'école)
- 4) Est-ce que tu pourrais me dire ce que tu as fait, comment s'est passée ta dernière séance de NAP ? (Ou une autre)

Est-ce que ça se passe toujours comme ça ? Qu'est-ce que tu as fait tout au long de l'année comme activité ?

Tu trouves ça comment ? Les activités te plaisent ? lesquelles ? Qu'est-ce que tu aimerais faire plus ? et moins ?

Est-ce que tu as l'impression d'apprendre des choses en NAP ? quoi par exemple ? Est-ce que tu te ressers de ce que tu apprends en NAP ?

Est-ce qu'il y a des choses que tu apprends en NAP et que tu refais chez toi ou dans des activités en dehors de l'école ? Et en classe ?

Est-ce que par exemple, quand tu es en NAP, il t'arrive d'être fier de toi ? de t'amuser ? de ne pas te plaire ? de t'ennuyer ? d'être en colère ?

- 5) Est-ce que tu fais des activités en dehors de l'école ? combien ? lesquelles ? combien de temps ? quel jour ?...
Et ces activités, elles sont liées à ce que tu fais en NAP ? Ou pas ?
- 6) Et de l'école, tu en penses quoi ? ça te plaît ? qu'est-ce que tu préfères à l'école ? qu'est-ce que tu aimes le moins ? Tu as des copains ? des amis ? tu t'amuses bien dans la cour ? (Peut-être savoir comment l'élève s'évalue)

Quelle est la matière que tu préfères ? que tu aimes le moins ?

- 7) Est-ce que ta famille te demande ce que tu fais en NAP ? Est-ce que tu en parles ? et avec tes copains/amis ? frères et sœurs ?
- 8) Est-ce que tu vois une différence entre les NAP et l'école ? Pour toi, ça sert à quoi les NAP ?