



**HAL**  
open science

## Les Nouvelles Activités Périscolaires

Véronique Barthélémy, Benoit Dejaiffe, Gaëlle Espinosa

► **To cite this version:**

Véronique Barthélémy, Benoit Dejaiffe, Gaëlle Espinosa. Les Nouvelles Activités Périscolaires : Quelles différences entre filles et garçons?. Éducation & formations, 2018, 96, pp.59-78. 10.48464/halshs-01828515 . halshs-01828515

**HAL Id: halshs-01828515**

**<https://shs.hal.science/halshs-01828515>**

Submitted on 3 Jul 2018

**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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

# LES NOUVELLES ACTIVITÉS PÉRISCOLAIRES

## Quelles différences entre filles et garçons ?

---

### Véronique Barthélémy

LISEC (EA 2310), université de Lorraine  
ESPE de l'académie de Nancy-Metz

### Benoit Dejaiffe

LISEC (EA 2310), université de Lorraine  
ESPE de l'académie de Nancy-Metz

### Gaëlle Espinosa

LISEC (EA 2310), université de Lorraine

**En 2013, dans un souci politique et social de lutte contre l'échec scolaire à l'école primaire, le ministère de l'Éducation nationale a décidé la modification des rythmes scolaires<sup>1</sup>. Par ailleurs, la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République du 8 juillet 2013 rappelle que la transmission de la valeur d'égalité entre filles et garçons se fait dès l'école primaire. La convention interministérielle pour l'égalité des filles et des garçons indique en outre que la réussite de tous est liée à la manière dont l'École porte le message de l'égalité et en assure l'effectivité. Notre objectif est d'étudier les différences de perception des nouvelles activités périscolaires<sup>2</sup> (NAP) selon le sexe des élèves, et notamment celles concernant la réussite. Pour ce faire, nous nous appuyons sur le socle commun de connaissances de compétences et de culture entré en vigueur en 2016, dont l'objectif est de permettre aux enfants d'atteindre le niveau minimum de connaissances et de compétences, contribuant ainsi à leur formation. La méthodologie est constituée de l'analyse d'un questionnaire administré à 396 garçons et 412 filles et d'entretiens semi-directifs menés auprès de 14 garçons et 12 filles. Ces données ont été recueillies dans 8 écoles élémentaires de la ville de Nancy. Nous analysons les données recueillies en considérant l'expérience des filles et des garçons. Les résultats apportent des informations significatives relatives au regard porté par les enfants sur les activités réalisées en NAP, mais aussi sur les connaissances et compétences développées au sein des NAP et réinvesties en classe.**

---

1. Décret n° 2013-77 du 24 janvier 2013 relatif à l'organisation du temps scolaire dans les écoles maternelles et élémentaires.

2. Activités nommées ainsi par le ministère de l'Éducation nationale depuis la rentrée scolaire 2014.

**E**n 2013, dans une préoccupation politique et sociale de lutte contre l'échec scolaire à l'école primaire, le ministère de l'Éducation nationale (MEN) décide la modification des rythmes scolaires, au sein de la mise en œuvre de différents dispositifs éducatifs, pédagogiques et organisationnels. Ces nouveaux rythmes scolaires, et les nouvelles activités périscolaires (NAP) qui y sont liées, sont présentés dans le projet éducatif territorial (PEDT) des villes chargées de les penser, les organiser et les mettre en œuvre. Nos recherches menées à Bar-le-Duc (55) [BARTHÉLÉMY, DEJAFFE, ESPINOSA, 2014 ; ESPINOSA, BARTHÉLÉMY, DEJAFFE, 2016] et à Nancy (54)<sup>3</sup> nous permettent, après étude du contenu des PEDT 2014 de ces deux villes, de penser que le dispositif NAP est constitutif aujourd'hui de l'expérience de l'élève à l'école. Cette expérience décrit la manière dont l'élève construit et vit sa propre expérience de l'école [PERRENOUD, 1994 ; DUBET et MARTUCELLI, 1996 ; ESPINOSA, 2003 ; DANIC, DELALANDE, RAYOU, 2006 ; DEJAFFE et ESPINOSA, 2013]. Elle inclut aujourd'hui la manière dont l'enfant vit sa participation aux NAP et ce qu'il dit y acquérir en termes de connaissances et de compétences.

L'objectif pédagogique de ces nouveaux rythmes scolaires consiste en la mise en place d'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* » [MEN, 2013a].

Viser la réussite de tous consiste notamment à lutter contre les inégalités de réussite et d'orientation entre filles et garçons. D'ailleurs, la loi du 8 juillet 2013 pour la refondation de l'École rappelle que la transmission de la valeur d'égalité entre les filles et les garçons se fait dès l'école primaire. La convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes, dans le système éducatif (2013-2018) traduit également la conviction selon laquelle la réussite de tous les élèves est liée à la manière dont l'école porte le message de l'égalité et en assure l'effectivité.

L'objectif principal de cet article est donc de contribuer à une meilleure connaissance de l'expérience différenciée des filles et des garçons en NAP. Notre posture de recherche, ancrée dans un paradigme compréhensif, considère les enfants comme des informateurs privilégiés capables de faire part de leur expérience et d'y réfléchir [SIROTA, 1998, 1999 ; DANIC, DELALANDE, RAYOU, 2006]. Nous choisissons de retenir, par ailleurs, le concept de réussite éducative qui est mesurée au prisme du socle commun de connaissances, de compétences et de culture (SCCCC) [MENESR, 2015a]. Ce socle nous permettra de situer formellement ce que les enfants disent acquérir comme connaissances et compétences en NAP.

Nous présenterons le cadre général de notre recherche dans une première partie, sa méthodologie dans une deuxième et les résultats obtenus dans une troisième. Enfin, nous concluons et discuterons ces résultats.

---

3. Cette recherche a été commandée et financée par la mairie de Nancy, dans le cadre d'un contrat signé entre l'université de Lorraine, l'université de Paris-Nanterre et la mairie de Nancy. Elle a fait l'objet d'un rapport d'évaluation rendu à la mairie de Nancy en janvier 2017 [BARTHÉLÉMY, DEJAFFE, ESPINOSA, 2017].

## REPENSER LES RYTHMES SCOLAIRES : QUELS ENJEUX ?

### Enjeux sociaux et économiques

Depuis les années 1960, si des rapports successifs montrent l'utilité de réformer l'organisation des rythmes scolaires, la modification de l'organisation pour satisfaire les besoins des enfants est difficile, et ce pour différentes raisons. Premièrement, cette injonction oblige les acteurs de l'éducation, qu'ils soient de l'école, des collectivités locales, du secteur social ou de l'éducation populaire ainsi que les représentants des parents d'élèves et certains acteurs économiques inhérents à l'école (tourisme, transport), à convenir ensemble de ces nouveaux rythmes. Or, tous n'ont pas les mêmes intérêts et n'ont pas, comme premier objectif, de chercher à améliorer les apprentissages scolaires des enfants. Deuxièmement, la modification des rythmes scolaires a également des conséquences sur les finances des collectivités locales et de l'État, sur celles des familles, sur le taux d'activité des femmes, ou l'organisation du temps de travail des entreprises, etc. *In fine*, réformer le temps scolaire, c'est réformer l'organisation d'une partie de la société, tant la société est organisée autour des temps de l'école. C'est d'ailleurs ce que montre un certain nombre de rapports émanant de diverses instances [par exemple : MENESR, 2015b] ou associations [par exemple : UDAF 67, 2013 ; UDAF 38, 2014 ; CARTRON, 2016 ; FOTINOS et TESTU, 2016] qui ont évalué les changements produits par la réforme. Ces rapports montrent la difficulté pour les acteurs éducatifs locaux de concilier les exigences de la réforme, les demandes parentales et les contraintes administratives, organisationnelles et financières.

### Enjeux biologiques et psychologiques

Jusqu'à ce jour, les travaux sur les rythmes scolaires mettent l'accent sur les faiblesses de l'organisation temporelle de notre système éducatif. En effet, dans un rapport de janvier 2010, « *l'Académie nationale de médecine soulignait que la désynchronisation des enfants, c'est-à-dire l'altération du fonctionnement de leur horloge biologique lorsque celle-ci n'est plus en phase avec les facteurs de l'environnement, entraîne fatigue et difficultés d'apprentissage* » [cité dans MEN, 2013a]. Les travaux des chronobiologistes ont montré que « *les phases de meilleure performance aux tests et activités scolaires* » se situent entre 9 h 30 et 11 h 30/12 h, ainsi qu'entre 15 h et 16 h 30/17 h » [par exemple : CRÉPON, HOMEYER *et alii*, 1993, p. 95 ; LÉCONTE, 2014].

Ces résultats scientifiques ont conduit à deux préconisations dans le décret sur les rythmes scolaires de 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.

### Enjeux éducatifs, scolaires et pédagogiques

« *Les nouveaux rythmes scolaires ont, 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, 2013a]. Les travaux de FOTINOS et TESTU [1996] ont montré que lorsqu'il est décidé l'application d'une politique d'aménagement du temps de l'enfant, les objectifs sont, d'une part, d'« *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* » et, d'autre part, de « *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].

Par ailleurs, la loi du 8 juillet 2013 pour la refondation de l'École rappelle que la transmission de la valeur d'égalité entre les filles et les garçons se fait dès l'école primaire. Cette politique publique est une condition nécessaire pour que, progressivement, les stéréotypes s'estompent et que d'autres modèles de comportement se construisent sans discrimination sexiste ni violence. Elle a pour finalité la constitution d'une culture de l'égalité et du respect mutuel.

Or, dans le système éducatif, filles et garçons ne construisent pas leurs parcours scolaires selon les mêmes normes [MEN-DEPP, 2016], en raison notamment des interactions avec les adultes, interactions différentes selon le sexe des enfants. Les travaux de recherche de LIGNIER et PAGIS [2012, p. 99] montrent « *comment les enfants expérimentent et s'approprient très tôt les rapports sociaux qui traversent le monde social, la socialisation familiale et scolaire des enfants jouant un rôle majeur dans la construction de hiérarchies du monde social, de rapport de pouvoir et d'intérêts différenciés* ». Les systèmes de représentation des rôles assignés aux femmes et aux hommes se forment ainsi tôt dans la vie, d'où l'importance d'analyser les mécanismes avec lesquels ils s'élaborent dès la petite enfance, de la crèche au primaire [GAUSSEL, 2016]. Parmi ces mécanismes, AYRAL et RAIBAUD [2009] montrent que le libre choix donné aux enfants « *les oriente implicitement dans des groupes non mixtes* ». Elle poursuit en affirmant que « *"l'arrangement des sexes" fonctionne à plein et fixe durablement les garçons et les filles dans des pratiques qui les séparent, ce que l'on retrouve dans les activités volontaires, sportives ou culturelles, que certains choisissent par la suite* » [p. 45].

Qu'en est-il au sein des NAP ? Observons-nous des différences, entre filles et garçons, relatives aux apprentissages développés, à l'appréciation des activités ou au réinvestissement des connaissances et des compétences acquises en NAP vers les activités réalisées en classe ?

À ce jour, peu de recherches font référence aux différences filles-garçons au sein des NAP. Le rapport à l'autre sexe dans le cadre de la mixité scolaire et extrascolaire pose un problème rarement pris en compte politiquement et pédagogiquement [AYRAL et RAIBAUD, 2009]. Toutefois, les études et rapports sur l'aménagement des temps scolaires ne sont pas nouveaux et nous pouvons tenter de trouver, dans d'autres dispositifs, des éléments sur lesquels nous pouvons éventuellement prendre appui.

Dans leur rapport sur les effets d'un aménagement du temps scolaire, contrat d'aménagement du temps de l'enfant (CATE) et contrat ville enfant (CVE), BRESSOUX, BIANCO et ARNOUX [1998] cherchent à mesurer les acquis des élèves et aussi à apporter quelques observations concernant l'influence que peut avoir cet aménagement sur l'utilisation du temps en classe. Ainsi, la semaine scolaire avait été modifiée. Après la passation de tests en mathématiques et en français à un groupe témoin d'une part, et à un groupe expérimental d'autre part, il est ressorti que les filles progressent un peu plus que les garçons en français, mais connaissent une progression similaire en mathématiques.

Dans leur rapport relatif à l'évaluation des programmes de réussite éducative (PRE), BRESSOUX, GURGAND, GUYON, MONNET et PERNAUDET [2016], cherchent à repérer les effets de ces PRE sur les enfants en bénéficiant. Ils estiment également les effets moyens des parcours sur de nombreuses autres sous-populations, notamment les filles et les garçons. Si l'on peut discerner ponctuellement des dimensions sur lesquelles l'impact des PRE est un peu

différent, les chercheurs reconnaissent ne pas avoir une puissance statistique suffisante pour distinguer des différences claires et significatives : les chercheurs ne peuvent pas parvenir à exhiber une catégorie sur laquelle les PRE seraient nettement positifs.

Au regard de ces constats, dans cet article, nous étudierons comment, dans le cadre des NAP, les enfants, filles et garçons, acquièrent des connaissances, développent des compétences, les réinvestissent en classe, touchant ainsi à ce qui participe à la réussite éducative de chaque élève.

## RÉUSSITE ÉDUCATIVE ET SOCLE COMMUN DE CONNAISSANCES, DE COMPÉTENCES ET DE CULTURE (2016)

Bien que l'expression soit floue [FEYFANT, 2014] et ambiguë [KUS, 2010]<sup>4</sup>, nous retenons la notion de réussite éducative [GLASMAN, 2010], car elle vise « *la recherche du développement harmonieux de l'enfant et du jeune. [Cette réussite] 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* » [MEN, 2013b]. Nous pouvons ajouter, en prenant appui sur les conclusions de GLASMAN [2007, p. 76] que « *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. C'est aussi le but que ses éducateurs ont atteint dans le travail avec lui. Comme processus, la réussite éducative est l'ensemble des initiatives prises et des actions mises en œuvre par ses parents, par son entourage ou par des professionnels pour permettre à l'enfant ou à l'adolescent de se rapprocher et d'atteindre cet état, et la progressive appropriation par l'intéressé de ce qui lui est fourni* ».

La question qui se pose relève de la « mesure » de cette réussite éducative en vue de comprendre l'expérience scolaire des élèves. Nous prenons appui sur le SCCCC entré en vigueur en 2016 [MENESR, 2015a] puisqu'il ne se fixe pas comme objectifs une simple liste de connaissances scolaires à acquérir, mais 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 puisqu'ils contribuent à la formation d'un individu [Kus, 2010].

Depuis son application en septembre 2016, le SCCCC 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 ;

4. Au regard du MEN, 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.

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

Ainsi, nous posons comme hypothèse que filles et garçons développent, d'une part, des connaissances et compétences du SCCC différentes au sein des NAP et, d'autre part, les réinvestissent de manière différenciée en classe.

---

## MÉTHODOLOGIE : DU QUANTITATIF AU QUALITATIF

### Échantillon de l'enquête

Le terrain de nos investigations est constitué de 8 écoles élémentaires publiques des deux circonscriptions de la ville de Nancy : 4 de ces écoles sont situées en contexte scolairement et socialement favorisé (il s'agit d'écoles ne présentant pas de difficultés particulières) et les 4 autres en contexte scolairement et socialement défavorisé (il s'agit d'écoles présentant des difficultés, mais n'étant pas forcément classées en réseau d'éducation prioritaire (REP)), contextes définis au regard des niveaux de résultats scolaires des élèves fréquentant ces écoles des quartiers dans lesquels sont implantées ces écoles ainsi que des données sociodémographiques relatives à ces écoles. Le choix des écoles s'est fait selon la technique de l'échantillonnage par grappes : notre premier niveau est celui des deux circonscriptions de Nancy, notre second 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.

La phase quantitative de notre recherche nous a permis d'interroger 809<sup>5</sup> enfants par questionnaire durant les séances de NAP : 396 garçons et 412 filles. Ils se répartissent dans des classes de cycle 2 (324 élèves âgés de 6 à 8 ans) et de cycle 3 (469 élèves âgés de 8 à 11 ans). 11 élèves sont en unités locales d'inclusion scolaire (ULIS). 543 élèves sont inscrits dans des écoles au contexte favorisé alors que 266 sont inscrits dans des écoles au contexte défavorisé.

La phase qualitative de notre recherche nous a, quant à elle, permis d'interroger 26 élèves, durant des temps de classe, dans deux écoles aux contextes scolaires différents, l'une étant située en contexte favorisé, l'autre en contexte défavorisé classée REP. Concernant l'école en contexte favorisé, 12 enfants ont été interrogés par entretien semi-directif de recherche. Concernant l'école en contexte défavorisé, 14 enfants ont été interrogés de la même manière. Tout contexte scolaire confondu, 9 élèves sont en cycle 2 et 17 en cycle 3, 12 sont des filles et 14 des garçons.

### Instrumentation

L'ensemble des enfants est soumis aux mêmes outils pour le recueil de données.

### Le questionnaire

Grâce au questionnaire, nous souhaitons connaître ce que les activités apportent à l'enfant en matière de relations, de projection, de découverte ↘ **Annexe 2** p. 74. Ainsi, après des questions d'identification, nous les avons questionnés sur les raisons de leur venue, les activités réalisées, la constitution des groupes et l'apport des activités.

---

5. Les différences d'effectifs s'expliquent par la non-réponse au questionnaire par certains enfants.

L'ensemble de ces questions devrait nous permettre d'apporter des éléments de réponse relatifs à la réussite éducative en référence au SCCCC de 2016 [MENESR, 2015a].

### Les entretiens

Dans les entretiens, après une description de l'activité, nous avons mis l'accent sur les relations existant durant ces temps d'activités périscolaires (échanges, entraides, conflits) et sur l'ambiance régnant dans ces moments (autonomie, amusement, autorité) ↘ **Annexe 3** p. 76. Nous avons également interrogé les enfants sur les apprentissages effectués en NAP, et susceptibles d'être réinvestis en classe, dans des activités familiales et dans des activités entre copains ou copines.

L'ensemble de ces thèmes devraient nous permettre de mieux comprendre l'expérience et les stratégies développées par les enfants en NAP.

### Choix méthodologique et d'analyse de nos données

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 trois points :

- le regard des enfants porté sur les activités réalisées en NAP ;
- les connaissances et compétences développées au sein des NAP ;
- les réinvestissements de ces connaissances et compétences en classe.

Ces trois points énoncent des connaissances et compétences et relèvent des « *méthodes et outils pour apprendre* », des « *langages pour penser et communiquer* » et de la « *formation de la personne et du citoyen* » [SCCCC : MENESR, 2015a].

Dans chacun de ces trois points à venir, nous présenterons nos analyses en trois temps. Les premier et deuxième temps concernent l'analyse descriptive du questionnaire présentant les fréquences de réponses des enfants pour chacune des questions. Puis, nous présentons, dans ce texte, les relations entre deux variables incluses dans notre questionnaire, à l'aide de tests de  $\chi^2$  s'étant révélés significatifs au seuil de 0,01, 0,05 ou 0,1. Les réponses obtenues aux questions constitutives du questionnaire ont été croisées avec trois variables : le sexe des enfants questionnés, le cycle dans lequel les enfants étaient scolarisés et le contexte scolaire et social dans lequel leur école était implantée. Dans ce présent texte, nous présentons uniquement les croisements significatifs avec la variable sexe.

Notre troisième temps concerne notre analyse thématique de contenu des entretiens menés auprès des enfants, ceci nous permettant d'apporter des éléments de compréhension quant aux réponses apportées par les enfants, 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 ↘ **Annexe 1** p. 73).

### Le fonctionnement du dispositif NAP

Revenons ici sur les conditions d'inscription des enfants en NAP dans les circonscriptions nancéiennes, car ces conditions permettent de mieux comprendre et analyser nos résultats. Tout d'abord, soulignons que les enfants conservent la ou les activités choisies tout au long de l'année.



Ensuite, afin de favoriser une mixité dans les activités proposées et de lutter contre une éventuelle dichotomie filles-garçons dans le choix des activités, la mairie de Nancy impose aux familles et à leurs enfants, le choix, par semaine, d'une activité culturelle, artistique ou de loisirs d'une part et d'une activité sportive d'autre part.

Ainsi, au regard du questionnaire, sur les 809 enfants, 500 enfants (soit 71,9 %) font 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. Dans ces activités, la mixité entre filles et garçons dans les activités est plutôt préservée.

---

## RÉSULTATS

### Le regard des enfants portés sur les activités réalisées en NAP

#### Les filles plus satisfaites que les garçons

Les enfants sont satisfaits des activités. En effet, 450 enfants (soit 57,3 %) affirment « adorer » les activités périscolaires. 240 enfants (soit 30,5 %) « aiment bien » y participer, seulement 71 (soit 9,2 %) déclarent les « aimer un peu » et 24 (soit 3,1 %) « ne pas les aimer du tout ». Cependant, les filles se disent plus satisfaites que les garçons ( $\chi^2 = 21,015$  pour 3 degrés de liberté [ddl]).

Par ailleurs, nous pouvons observer que les enfants n'y trouvent pas les mêmes sources d'intérêts. En effet, à la question « Les activités sont pour toi : a) un lieu de détente après l'école ; b) un lieu de garderie après l'école ; c) un lieu pour te faire des copains/copines ; d) un lieu pour faire du sport ; e) un lieu pour découvrir des activités nouvelles ; f) un lieu pour jouer » (pour laquelle les enfants devaient répondre pour chacun des items « oui ou non »), il ressort que ces activités représentent un lieu pour :

- (1) jouer (503 réponses positives, 70,3 %) ;
- (2) découvrir des activités nouvelles (496 réponses positives, soit 68,5 %) ;
- (3) pratiquer du sport (458 réponses positives, soit 64,2 %) et
- (4) se détendre (402 réponses positives, soit 56,8 %).

En revanche, peu d'enfants, au vu des statistiques, considèrent ces activités comme un lieu de garderie (540 réponses négatives, soit 78,5 %).

Plus particulièrement, les garçons perçoivent davantage les activités comme un lieu pour faire du sport ( $\chi^2 = 9,552$  pour 1 ddl) ou pour jouer ( $\chi^2 = 11,634$  pour 1 ddl), alors que les filles perçoivent davantage les activités comme un lieu pour découvrir des activités nouvelles ( $\chi^2 = 4,476$  pour 1 ddl).

Par ailleurs, les enfants trouvent dans les activités des sources de motivations diverses. En effet, concernant la question « Qu'aimes-tu ? a) retrouver tes copains/copines ; b) rencontrer d'autres enfants ; c) faire des activités nouvelles ; d) faire des activités que tu connais ; e) apprendre des choses nouvelles ; f) pouvoir aider ou être aidé par tes copains/copines » (les enfants devaient répondre à chacun des items par oui ou non), il apparaît que près des deux tiers des enfants 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 y rencontrer d'autres enfants (415 réponses positives, soit 58,5 %) et se faire des copains ou copines (330 réponses positives, soit 46,9 %).

↘ **Tableau 1** Effectifs des garçons et des filles selon les variables « faire des activités nouvelles » et « d'apprendre des choses nouvelles », « d'être aidé ou d'aider leurs copains ou copines » et statistiques correspondantes

	Faire des activités nouvelles	Apprendre des choses nouvelles	Être aidé ou aider leurs copains ou copines
<b>Garçons</b>	254	257	195
<b>Filles</b>	306	326	242
	$\chi^2 = 11,521$ pour 1 ddl	$\chi^2 = 19,143$ pour 1 ddl	$\chi^2 = 7,010$ pour 1 ddl

Éducation & formations n° 96 © DEPP

Toutefois, ces résultats peuvent être nuancés au regard de l'analyse des relations entre les variables « sexe » et « 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 enfants » (soit 188 garçons et 227 filles,  $\chi^2 = 2,975$  pour 1 ddl). En outre, ce qui caractérise 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 ↘ **Tableau 1**. Pour finir, les filles mettent davantage en avant, comme raison de participer aux activités périscolaires, l'occasion « d'être aidé ou d'aider leurs copains ou copines ».

### Comprendre les raisons de l'appréciation des activités par les enfants interrogés

Si les enfants aiment les NAP, c'est avant tout parce qu'ils aiment l'activité (11 enfants), apprécient l'intervenant ou intervenante (7 enfants), y retrouvent les copains et copines pour s'amuser et se détendre (6 enfants). De plus, plusieurs enfants signalent et apprécient le côté ludique (Julien, CM2 ; Maya, CM1 ; Michel, CM2 ; Théa, CE1), contrairement aux situations de classe, de ces activités : « c'était rigolo » (Maya, CM1) ; « 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, CM2).

Parmi les raisons évoquées par les enfants lors des entretiens, certaines sont beaucoup plus avancées par les garçons que par les filles (9 garçons et 2 filles) : s'y amuser et s'y détendre, découvrir des activités et/ou les faire autrement. Michel (CM2) indique qu'« [il aime] l'allemand parce que c'était une langue qui me plaît et les échecs c'est parce que je suis passionné et je fais un peu les tournois du coin du coup je m'entraîne ».

En revanche, le fait d'apprécier rencontrer les copains et copines, ou l'intervenant ou intervenante, est déclaré indistinctement par les garçons et les filles.

Même si les enfants sont globalement satisfaits des NAP, les raisons de leur mécontentement, qu'ils soient filles ou garçons, sont les mêmes. Lors des entretiens, les enfants peuvent désapprouver, d'une part, l'attitude d'un intervenant : « il regardait son téléphone il ne regardait pas ce qu'on faisait » (Marie, CM2) ; « il est trop sévère » (Rochdi, CM1 ; Matéo, CM1) ; des enfants soulignent même les difficultés de l'intervenant pour gérer la discipline ou pour rendre l'activité motivante. Ils peuvent également désapprouver, d'autre part, l'ambiance de l'activité et les comportements des garçons : « au théâtre il y avait Prosper, Pablo, Léo et Pierre [qui perturbaient]. Léo, il a décidé de ne pas faire le spectacle. Prosper, il a dit "je veux arrêter le théâtre" en plein milieu de la répétition » (Maya, CM1).

## Les connaissances et compétences déclarées acquises en NAP

### Apprendre, utiliser, comprendre

Au regard des réponses apportées par les enfants dans le questionnaire, il ressort que 674 d'entre eux (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 enfants 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 à l'utilisation de méthodes et d'outils pour apprendre (567 enfants, soit 74,5 % de réponses positives) et à la compréhension du monde (514 enfants, soit 69,2 % de réponses positives).

Cependant, la moitié des enfants (376 enfants, soit 51,4 %) regrettent de ne pas pouvoir choisir de créer ce qu'ils souhaitent durant les NAP. En effet, par exemple, dans les activités artistiques notamment, les enfants créent ce qui est demandé par l'intervenant ou intervenante, mais ils ne peuvent pas faire preuve d'initiative et réaliser une production de leur choix.

De plus, s'il apparaît important aux yeux des enfants « *d'utiliser les outils* » et « *comprendre le monde* », les filles semblent très légèrement plus enclines que les garçons à développer des apprentissages scolaires et méthodologiques ↘ **Tableau 2**.

Nous remarquons que, dans les entretiens, à la série de questions « *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 ?* », posée aux garçons et aux filles, leurs propos relatifs aux connaissances, méthodes et outils pour apprendre dans le cadre des activités sportives sont majoritairement tenus par les garçons (mais rappelons qu'ils sont aussi plus nombreux à être présents dans ces activités). Ainsi, dans les activités sportives, les enfants apprennent tout autant des stratégies de jeu que des techniques : en handball, « *pour tirer il faut sauter et hop tirer* » (Antoine, CP ; Matéo, CM1) ; en trottinette, Rose (CP) a appris « *à faire des slaloms* ». Ces apprentissages sont de surcroît source de progrès : Émilie (CP) mentionne explicitement que « *j'étais nulle au sport surtout aux jeux de raquette et puis ensuite quand j'ai fait ça j'ai été déjà meilleure* ».

En tant qu'activité physique et artistique, à l'intersection des activités sportives et des activités culturelles, artistiques ou de loisirs, nous faisons le choix ici d'analyser séparément les propos des enfants tenus sur l'activité danse hip-hop. Les enfants apprennent à la fois « *des étirements* », « *des pas* » (Fionna, CM1 ; Zohra, CM2) et « *des styles de danse* » (Rochdi, CM1) et sont également sensibilisés à l'histoire de la discipline, à ses courants et particularités : « *En hip-hop 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, CM2).

En activité arts plastiques, les enfants, quel que soit leur sexe, expliquent découvrir des outils et des techniques (Atem, CM2 ; Ugo, CE2 ; Léa, CE2). Ainsi, Léa (CE2) raconte avoir découvert « *des baguettes et puis des couteaux* » et avoir appris à s'en servir : « *on avait une boule et après*

↘ **Tableau 2** Effectifs des garçons et des filles selon les variables « *utiliser des outils* » et « *comprendre le monde* », et statistiques correspondantes

	Utiliser les outils	Comprendre le monde
Garçons	263	243
Filles	303	271
	$\chi^2 = 5,462$ pour 1 ddl	$\chi^2 = 4,615$ pour 2 ddl

avec le couteau on faisait des petits traits, des points pour faire un monstre ». Elle a également appris à « faire des beaux ronds sans compas ». Les enfants expliquent également acquérir des connaissances (Angelo, CE1 ; Maria, CE2 ; Ugo, CE2) qu'ils ont pu nous exposer en entretien : « Le Roi Stanislas c'était un grand Roi [...] » (Ugo, CE2) ; « combien il y a de planètes dans le système solaire » (Angelo, CE1).

Enfin, et en revanche, en activités musique et théâtre, seules les filles déclarent avoir acquis des connaissances d'une part et des méthodes et techniques d'autre part. Nous pouvons noter, par ailleurs, dans les propos des enfants, le côté « inventif et créatif » développé dans les activités. Ainsi, à titre d'exemples, Fionna (CM1) explique qu'en « musique on fait pleins de vidéos on doit travailler notre texte [...] notre animateur nous a fait un clip vidéo et ensuite on a inventé une chorégraphie avec ça ». L'activité théâtre, quant à elle, permet aux filles de découvrir des personnages et des pièces (Maya, CM1 ; Théa, CE1).

### « Les langages pour penser et communiquer »

Dans le cadre des NAP, sont proposées aux enfants des activités autour du langage, telles que les langues (anglais et allemand) ou le théâtre. Onze enfants ont participé à ces activités, 6 filles et 5 garçons.

Les enfants – quel que soit leur sexe – participant à ces activités indiquent lors des entretiens apprendre en langues, du vocabulaire leur permettant de comprendre des textes et de les traduire : « apprendre des mots en anglais » (Rose, CP ; Zohra, CM2) ; apprendre « les mots de base de l'allemand » (Michel, CM2) ; « comprendre des textes, pour les traduire » (Zohra, CM2). En théâtre, ils apprennent « des nouveaux personnages » (Maya, CM1) et font « des rôles et après des spectacles » (Hamza, CM1) ainsi que « des pièces de théâtre » (Maya, CM1).

Concernant l'activité langues, un garçon indique que cette activité permet d'anticiper cet apprentissage pour les années futures au collège 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, CM2). De tels propos n'apparaissent pas dans les discours des filles.

### Tableau 3 Effectifs des garçons et des filles pour la variable « respecter les règles » et statistique correspondante

	Respecter les règles
Garçons	321
Filles	358
	$\chi^2 = 3,509$ pour 1 ddl

Éducation & formations n° 96 © DEPP

### « La formation de la personne et du citoyen »

Les connaissances sont également relatives à la formation de la personne, puisque 698 enfants (soit 91,6 %) déclarent écouter les consignes données et 680 (soit 90,1 %) annoncent respecter les règles fixées dans les activités auxquelles ils participent. Il apparaît important aux yeux des enfants de « respecter les règles », et ce d'autant plus aux yeux des filles **Tableau 3**.

Par ailleurs, en entretien, dans le cadre des activités sportives, les enfants disent apprendre les règles en lien avec le sport pratiqué (Loric, CE2 ; Ugo, CE2) : « d'abord il fallait pas faire des croche-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 » (Ugo, CE2).

Les enfants déclarent également développer des attitudes sportives (Maria, CE2 ; Ugo, CE2 ; Rochdi, CM1). Ceci est rendu d'autant plus pertinent que l'arbitrage pouvait être assuré par les enfants eux-mêmes. Cet apprentissage permet, s'il y a des disputes, de les réguler rapidement (Ugo, CE2 ; Rochdi, CM1).

Les règles de comportement et les attitudes à adopter en groupe sont aussi citées : par Ugo (CE2) dans le cadre de l'activité arts plastiques, « *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* » ; par Léa (CE2) et Théa (CE1) dans l'activité théâtrale. Ainsi, concernant cette activité, Théa (CE1) souligne que celle-ci lui permet d'apprendre « *à savoir parler aux autres* », c'est-à-dire « *ne pas dire de gros mots aux autres et pas dire des horreurs* ». Elle rapporte en outre les conseils du « *prof de théâtre* » : « *si on est en colère, il a dit de pas casser des choses* » (Théa, CE1). Julien (CM2) ajoute que « *l'on peut dire un peu ce qu'on veut ici, mais pas des choses vulgaires que des choses bien [...] un peu comme des discussions ça vous permet [...] d'échanger un peu au lieu de rester là à écouter nous aussi on a le droit de parler* ».

↘ **Tableau 4 Effectifs des garçons et des filles pour la variable « je me sens bien » et statistique correspondante**

	Je me sens bien
Garçons	324
Filles	349
	$\chi^2 = 2,877$ pour 1 ddl

Éducation & formations n° 96 © DEPP

Ainsi, si les garçons sont plus nombreux que les filles à souligner leur apprentissage des règles du jeu d'un sport (mais rappelons encore qu'ils sont aussi plus nombreux à être présents dans ces activités), les filles sont, quant à elles, légèrement plus nombreuses à souligner l'importance de respecter des règles de langage, mais surtout d'attitudes particulières lors des temps d'échanges en activités. Elles sont aussi plus nombreuses que les garçons à déclarer « *se sentir bien* » dans les activités ↘ **Tableau 4**.

### Les réinvestissements en classe

Les réponses apportées par les enfants au questionnaire révèlent l'existence de réinvestissements des connaissances et des compétences acquises en NAP vers les activités réalisées en classe. Ainsi, à la question « *Qu'apprends-tu en activités périscolaires qui t'est utile ensuite en classe ?* », 503 enfants (soit 67 %) déclarent apprendre des connaissances en NAP, 428 enfants (soit 57,4 %) disent utiliser des outils, 544 enfants (soit 73,3 %) estiment apprendre des règles de conduite, enfin 430 enfants (soit 58 %) considèrent qu'ils réinvestissent des techniques d'expression orale.

Ces constats sont repris par l'ensemble des enfants en entretien. En effet, neuf filles comme sept garçons réinvestissent en classe des connaissances et compétences issues des activités sportives et artistiques, et de l'anglais. Les filles citent en outre le théâtre. À propos de l'activité anglais, Zohra (CM2) dit « *j'ai pris des mots que j'utilise maintenant à l'école* » ; à propos de l'activité théâtre, Théa (CE1) indique « *oui apprendre à parler aux autres* », tel que parler à voix haute et être audible par tous par exemple.

Par ailleurs, les réponses apportées par les enfants dans le questionnaire révèlent que 637 d'entre eux (soit 85,5 %) disent apprendre en NAP et réinvestir en classe le respect des autres et 582 (soit 77 %) disent apprendre en NAP et réinvestir en classe le partage et l'aide.

Ainsi, à la question « *Qu'apprends-tu en activités périscolaires qui t'est utile ensuite en classe ?* », les filles considèrent davantage que les garçons apprendre en NAP l'entraide et le partage, c'est-à-dire la coopération (311 filles et 270 garçons,  $\chi^2 = 4,612$  pour 1 ddl). Les garçons considèrent, quant à eux, davantage que les filles développer en NAP une confiance en eux-mêmes (317 contre 305,  $\chi^2 = 6,082$  pour 1 ddl).

### En guise de conclusion

Très majoritairement, les enfants enquêtés sont satisfaits des activités périscolaires suivies, les filles déclarent même s'y sentir bien, vraisemblablement car leur parole y est écoutée et prise en compte par les intervenantes et intervenants [voir notamment ESPINOSA, BARTHÉLÉMY, DEJAFFE, 2016]. Les enfants sont d'autant plus satisfaits que ces NAP leur permettent de découvrir de nouvelles activités, d'apprendre des connaissances, de développer des compétences et d'être avec leurs copains et copines. Ces activités sont pour eux principalement un lieu pour jouer, découvrir des nouvelles activités, pratiquer du sport et se détendre. Plus particulièrement, les garçons perçoivent davantage les activités comme un lieu pour faire du sport ou pour jouer, alors que les filles perçoivent davantage les activités comme un lieu pour découvrir des activités nouvelles et apprendre de nouvelles choses. Par ailleurs, contrairement aux garçons, les filles sont sensibles au fait que la participation à une ou deux activités périscolaires leur donne la possibilité de rencontrer d'autres enfants et d'être aidé ou d'aider leurs copains ou copines.

Les enfants, au sein des NAP, disent développer des connaissances et des compétences dans trois domaines du SCCC [MENESR, 2015a] : les « *langages pour penser et communiquer* », les « *méthodes et outils pour apprendre* » et la « *formation de la personne et du citoyen* ». Dans ces trois domaines, nous pouvons à nouveau constater des différences selon le sexe : les filles semblent plus enclines à développer des apprentissages scolaires et méthodologiques. De plus, elles considèrent davantage que les garçons apprendre en NAP l'entraide et le partage, c'est-à-dire la coopération, alors que les garçons considèrent davantage que les filles y développer une confiance en eux-mêmes. Enfin, si les garçons sont plus nombreux que les filles à souligner leur apprentissage des règles du jeu d'un sport, les filles sont légèrement plus nombreuses à souligner l'importance de respecter des règles de langage, mais surtout des attitudes particulières lors des temps d'échanges en activités. Ces éléments de résultats rejoignent ceux évoqués dans la littérature scientifique, notamment en sociologie et sciences de l'éducation, relative aux différences entre filles et garçons à l'école tant en termes d'attitudes et comportements adoptés que de compétences développées [notamment MOSCONI et LOUDET-VERDIER, 1997 ; GENDRON, 2010 ; DURU-BELLAT, 2010, 2016]. Ainsi, dans notre travail, il semblerait que les filles se révèlent plus conformes que les garçons aux règles et comportements attendus en NAP, se déclarant aussi s'y sentir plus à leur aise que les garçons. Les filles se révèlent ainsi plus sensibles que les garçons au respect des règles de comportement et de parole, n'appréciant pas les garçons perturbateurs, et allant ainsi dans le sens, vraisemblablement, des intentions des intervenantes et intervenants. Enfin, le modèle des NAP n'est pas celui de la compétition et de la concurrence, peut-être est-ce cela aussi qui fait que les filles disent, plus que les garçons, s'y sentir bien. Toutefois, dans cet environnement à tendance coopérative, les garçons disent retirer de leur participation aux NAP une plus grande confiance en eux que les filles, rejoignant ainsi des éléments de résultats relatifs aux compétences personnelles, et notamment émotionnelles, plus développées chez les garçons depuis leur plus jeune âge par l'éducation reçue en famille puis à l'école [GOLEMAN, 1995].

---

## DISCUSSION

Les résultats décrits ici mettent en avant des distinctions entre filles et garçons concernant plus particulièrement leur motivation, l'appréciation et la représentation des NAP ainsi que les connaissances, méthodes et outils développés. Il semble que les enfants, dans la manière dont ils vivent les NAP, mettent en œuvre des stratégies relevant de leur expérience scolaire et servant à leur réussite éducative. En effet, les NAP semblent 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'enfant de l'« *al-lant* » [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 enfants de rencontrer de nouveaux camarades et de nouveaux adultes dans de nouvelles situations d'apprentissage. Dans le cadre de nos travaux précédents [BARTHÉLÉMY, DEJAFFE, ESPINOSA, 2014 ; ESPINOSA, BARTHÉLÉMY, DEJAFFE, 2016], nous soulignons cependant que les modalités d'organisation des NAP et les types d'activités proposées ne pouvaient pas réellement conduire les enfants 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. De ce fait, ils ont bien souvent fait preuve de persévérance et de détermination ; leurs réalisations ayant pu être présentées au public des enfants et des adultes de l'école au cours d'expositions ou de spectacles organisés en fin d'année scolaire. Ils ont pu développer une ouverture d'esprit, à leur entourage et au monde, au terme d'une période donnée au cours de laquelle ils ont été soumis à une action éducative, bienveillante et favorisant les capacités d'apprentissage et d'entreprise ainsi que la capacité à utiliser pertinemment le langage et à entrer en relation.

---

## Annexe 1

DONNÉES SOCIODÉMOGRAPHIQUES DES ENFANTS  
AYANT RÉPONDU AUX ENTRETIENS

Pseudonyme	Contexte social de l'école	Sexe	Activités faites		
<b>CP</b>					
Élodie	Défavorisé	F	Roller		
Rose	Défavorisé	F	Anglais	Trottinette	
Vector	Défavorisé	G	Anglais	Basket	
Émilie	Favorisé	F	Multisports	Théâtre	
Antoine	Favorisé	G	Multisports		
<b>CE1</b>					
Ayem	Défavorisé	F	Trottinette	Théâtre	Anglais
Rachid	Défavorisé	G	Basket	Anglais	Les petits explorateurs
Théa	Favorisé	F	Théâtre		
Angelo	Favorisé	G	Autour d'un livre	Arts plastiques	
<b>CE2</b>					
Maria	Défavorisé	F	Arts plastiques	Basket	
Ugo	Défavorisé	G	Arts plastiques	Basket	
Léa	Favorisé	F	Arts plastiques		
Loric	Favorisé	G	Handball	Échecs	
<b>CM1</b>					
Fionna	Défavorisé	F	Musique assistée par ordinateur	Hip-hop	
Nélie	Défavorisé	F	Musique assistée par ordinateur	Hip-hop	
Hamza	Défavorisé	G	Basket	Théâtre	
Rochdi	Défavorisé	G	Basket	Hip-hop	
Maya	Favorisé	F	Gymnastique	Théâtre	
Matéo	Favorisé	G	Musique	Handball	
Paul	Favorisé	G	Athlétisme	Arts plastiques	
<b>CM2</b>					
Zohra	Défavorisé	F	Hip-hop	Anglais	
Atem	Défavorisé	G	Vélo	Arts plastiques	
Julien	Défavorisé	G	Basket	Anglais	
Marie	Favorisé	F	Athlétisme		
Michel	Favorisé	G	Allemand	Échecs	
Pierre	Favorisé	G	Handball	Aide aux devoirs	



**Annexe 2**

**LE QUESTIONNAIRE**

**Les activités périscolaires : 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
  - b. Une fille
  
2. Tu es en classe de :
  - a. CP
  - b. CE1
  - c. CE2
  - d. CM1
  - e. CM2
  
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	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. parce que l'on t'en a parlé	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. parce que tes parents travaillent	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. parce que tes parents le veulent	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. Quelles activités fais-tu ?
 

	Oui	Non
a. activités culturelles (théâtre, cirque...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. activités sportives	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. activités créatives ou manuelles (bricolage, construction, arts plastiques...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. activités scientifiques (nouvelles technologies, découverte de la science...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. activités ludiques (jeux de société, ...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

*Indique ton/tes activité(s) :*  
.....

6. Tu es avec
 

	Oui	Non
a. des camarades de ta classe ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. des camarades d'autres classes ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7. Les activités sont pour toi
 

	Oui	Non
a. un lieu de détente après l'école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. un lieu de garderie après l'école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. un lieu pour te faire des copains/copines	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. un lieu pour faire du sport	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. un lieu pour découvrir des activités nouvelles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. un lieu pour jouer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## 8. Qu'aimes-tu ?

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

**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)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. J'aide mes copains/copines	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Je suis aidé/e par mes copains/copines	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. J'écoute les consignes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. J'ai de bonnes relations avec les copains/copines	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. J'ai de bonnes relations avec les animateurs/animateuses	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g. Je peux donner mon avis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h. Je suis écouté/e	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i. Je peux choisir de créer ce que je veux	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j. Je respecte les règles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k. Je me sens bien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l. Je sais utiliser des outils (ordinateur, pinceaux, rouleaux, ...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
m. Je comprends mieux le monde qui m'entoure	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

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

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

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)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. L'utilisation des outils (ordinateur, pinceaux, rouleaux, ...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Des règles de conduite, de comportement	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. Le partage et l'aide dans les activités (coopération)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. Le respect des autres (copains/copines, adultes)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. L'expression orale (j'ose plus parler en classe)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g. La confiance en moi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Remarques diverses (tu peux les écrire ici) :

### Annexe 3

### 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 ressens 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 ?

## ▾ BIBLIOGRAPHIE

- AYRAL S., RAIBAUD Y., 2009, « Les garçons, la mixité et l'animation », *Agora débats/jeunesses*, n° 51, p. 43-58.
- BARTHÉLÉMY V., DEJAFFE B., ESPINOSA G., 2017, *Évaluation des Nouvelles Activités Périscolaires (NAP) à Nancy : quels effets sur la réussite des enfants ? Rapport pour la Mairie de Nancy*, Nancy et Paris, Université de Lorraine, Université Paris-Nanterre.
- BARTHÉLÉMY V., DEJAFFE 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]*.
- BRESSOUX P., BIANCO M., ARNOUX M., 1998, *Les effets d'un aménagement du temps scolaire*, Rapport final pour l'inspection de l'Éducation nationale de Grenoble Montagne et la direction départementale Jeunesse et sports de l'Isère.
- BRESSOUX P., GURGAND M., GUYON N., MONNET M., PERNAUDET J., 2016, *Évaluation des programmes de réussite éducative*, Institut des politiques publiques, Rapport IPP, n° 14.
- CARTRON F., 2016, *La mise en place des projets éducatifs de territoires. Une réforme dans le rythme : vers une nouvelle étape qualitative*, Paris, MENESR.
- CHARBONNIER S., 2013, *Les « vertus épistémiques » : un champ de problèmes crucial pour les sciences de l'éducation*. Communication présentée au VIII<sup>e</sup> Congrès international d'Actualité de la Recherche en Éducation et Formation (AREF), Montpellier, France.
- CRÉPON P., HOMEYER P., RACLE G., ZANONI M., 1993, *Rythmes de vie et scolarité : de la naissance à l'adolescence*, Paris, Retz, Nathan.
- 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.
- DEJAFFE B., ESPINOSA G., 2013, « Socialisation entre pairs et genre lors du passage en 6<sup>e</sup> », *Éducation et socialisation, Les Cahiers du CERFEE*, Presses Universitaires de la Méditerranée, n° 33.
- DUBET F., MARTUCCELLI D., 1996, *À l'école, Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Seuil.
- DURU-BELLAT M., 2016, « À l'école du genre », *Enfances & Psy*, n° 69, p. 90-100.
- DURU-BELLAT M., 2010, « Ce que la mixité fait aux élèves », *Revue de l'OFCE*, n° 114, p. 197-212.
- ESPINOSA G., 2003, *L'affectivité à l'école*, Paris, PUF.
- ESPINOSA G., BARTHÉLÉMY V., DEJAFFE B., 2016, « Les Temps d'Activités Périscolaires (TAP) : expérience scolaire et compétences transversales développées par les élèves », *Éducation et socialisation – Les Cahiers du CERFEE*, Presses Universitaires de la Méditerranée, n° 41.
- FEYFANT A., 2014, *Réussite éducative, réussite scolaire ?* Note de Veille, Observatoire de la réussite éducative, Lyon, IFÉ-ENS de Lyon.
- FOTINOS G., TESTU F., 2016, *Les impacts de l'aménagement du temps scolaire sur le climat des écoles et les rythmes de vie des enfants d'Arras. Une réponse locale à une interrogation nationale*, Convention de Partenariat entre la ville d'Arras et l'Observatoire des Rythmes et des Temps de vie des Enfants et des Jeunes (ORTEJ).
- FOTINOS G., TESTU F., 1996, *Aménager le temps scolaire*, Paris, Hachette.
- GAUSSEL M., 2016, « L'éducation des filles et des garçons : paradoxes et inégalités », *Dossier de Veille de l'IFÉ*, n° 112.
- GENDRON B., 2010, « Filles, garçons : quel capital émotionnel pour quelles conséquences ? », *Tréma*, n° 32, p. 39-47.
- GLASMAN D., 2010, « La réussite éducative dans son contexte sociopolitique », *Cahiers de l'action : jeunesses, pratiques et territoires*, n° 27, p. 9-20.
- GLASMAN D., 2007, « Il n'y a pas que la réussite scolaire ! », *Informations sociales*, n° 141, p. 74-85.
- GOLEMAN D., 1995, *Emotional Intelligence. Why It Can Matter more than IQ*, New York, Bantam.
- 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.
- LECONTE C., 2014, *Des rythmes de vie aux rythmes scolaires. Une histoire sans fin*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion.

LIGNIER W., PAGIS J., 2012, « Quand les enfants parlent l'ordre social. Enquête sur les classements et jugements enfantins », *Politix*, n° 99, p. 23-49.

MEN, 2013a, « 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.

MEN, 2013b, « Pacte pour la Réussite éducative », *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, n° 41, 7 novembre 2013.

MENESR, 2015a, « Socle commun de connaissances, de compétences et de culture », *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, n° 17, 23 avril 2015.

MENESR, 2015b, *Rapport du Comité de suivi de la réforme des rythmes éducatifs : une année de généralisation des rythmes*, Paris, MENESR.

MENESR-DEPP, 2016, *Filles et garçons sur le chemin de l'égalité de l'école à l'enseignement supérieur*, Paris.

MOSCONI N., LOUDET-VERDIER J., 1997, « Inégalités de traitement entre les filles et les garçons », in BLANCHARD-LAVILLE (dir.), *Variations sur une leçon de mathématiques. Analyses d'une séquence : l'écriture des grands nombres*, Paris, L'Harmattan, p. 127-150.

PERRENOUD P., 1994, *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF éditeur.

SIROTA R. 1998 (dir), « Sociologie de l'enfance 1 », *Éducation et sociétés*, n° 2, p. 9-167.

SIROTA R., 1999 (dir), « Sociologie de l'enfance 2 », *Éducation et sociétés*, n° 3, p. 9-110.

UDAF 38, 2014, *La réforme des rythmes scolaires. Les parents en parlent*. [udaf38.fr/wp-content/uploads/2014/02/Synthese-RythmesScolaires2.pdf](http://udaf38.fr/wp-content/uploads/2014/02/Synthese-RythmesScolaires2.pdf)

UDAF 67, 2013, *L'école et les temps de l'enfant*. [www.udaf67.fr/fr/temps-de-l-enfant-et-rythmes-scolaires-1.html](http://www.udaf67.fr/fr/temps-de-l-enfant-et-rythmes-scolaires-1.html)