



**HAL**  
open science

# En quoi et comment l'ATE participe-t-il à la recherche du bien-être de l'enfant ? Tome 1 : le point de vue des enfants

Benoit Dejaiffe, Véronique Barthelemy, Gaëlle Espinosa

## ► To cite this version:

Benoit Dejaiffe, Véronique Barthelemy, Gaëlle Espinosa. En quoi et comment l'ATE participe-t-il à la recherche du bien-être de l'enfant ? Tome 1 : le point de vue des enfants : Rapport d'étude de l'Aménagement du Temps de l'Enfant (ATE) pour la Mairie de Laxou (54). [Rapport de recherche] Université de Lorraine/Lisec. 2019. halshs-02375778

**HAL Id: halshs-02375778**

**<https://shs.hal.science/halshs-02375778>**

Submitted on 22 Nov 2019

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

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



# **Rapport d'étude de l'Aménagement du Temps de l'Enfant (ATE) pour la Mairie de Laxou (54)**

**En quoi et comment l'ATE participe-t-il à la  
recherche du bien-être de l'enfant ?**

*Tome 1 : le point de vue des enfants*

Véronique BARTHELEMY  
Benoit DEJAIFFE  
Gaëlle ESPINOSA

Juin 2019



Ce rapport d'étude a été réalisé sous la responsabilité scientifique de Benoit DEJAIFFE, en collaboration avec Véronique BARTHELEMY et Gaëlle ESPINOSA.

Ce travail n'aurait pu être ainsi réalisé sans l'aide précieuse dans :

- le recueil des données dans les écoles laxoviennes, de
  - Mélody CHAUFER,
  - Amandine GRAND'HAYE et
  - Dania KARA HAMOUD, toutes trois étudiantes en Master Sciences de l'éducation spécialité Politiques et Dispositifs en Education et Formation (PODEF), 2<sup>e</sup> année,
  - Thomas LAMBERT, étudiant en Master Sciences de l'éducation, 1<sup>ère</sup> année, et
  - Mathilde MARTENS, étudiante en Master Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation (MEEF) 1er degré, 1<sup>ère</sup> année ;
- l'analyse et l'interprétation des données récoltées, de Amandine GRAND'HAYE.

Ce terrain de recherche a, en outre, pu accueillir Dania KARA HAMOUD en tant que stagiaire dans le cadre de sa formation au sein de sa 2<sup>ème</sup> année du Master Sciences de l'éducation spécialité PODEF.

Que ces étudiant.e.s<sup>1</sup> soient ici chaleureusement remercié.e.s pour leur investissement dans l'élaboration de ce travail, et ainsi, dans l'aboutissement de ce rapport d'étude.

---

<sup>1</sup> Dans la suite de ce rapport et afin d'alléger le texte, les termes et expressions utilisés engloberont les deux genres.



# Table des matières

<b>Partie 1 : Rappel du projet de recherche</b> .....	<b>8</b>
<b>I. Introduction</b> .....	<b>9</b>
<b>II. Histoire de l'Aménagement du temps scolaire et du temps de l'enfant</b> .....	<b>10</b>
<b>III. Enjeux politiques, sociaux et économiques de l'ATE</b> .....	<b>12</b>
<b>IV. La question du bien-être</b> .....	<b>13</b>
IV.1 Origines et définitions.....	13
IV.2. Rapports et politiques .....	15
<b>V. Problématisation du projet de recherche : aménagement du temps de l'enfant</b> .....	<b>16</b>
V.1. Particularité de l'ATE à Laxou .....	16
V.2. Problématique dans le cadre de notre étude pour la Mairie de Laxou .....	18
<b>Partie 2 : Méthodologie et démarche</b> .....	<b>19</b>
<b>I. Notre terrain d'enquête : 4 groupes scolaires, 8 écoles</b> .....	<b>20</b>
<b>II. Le questionnaire destiné aux enfants / élèves : présentation et objectifs</b> .....	<b>21</b>
<b>III. Description de notre échantillon de population</b> .....	<b>22</b>
III.1. Description de l'ensemble des enfants ayant répondu au questionnaire leur étant destiné .....	22
III.1.1. Leur sexe .....	23
III.1.2. Le cycle et la classe fréquentés .....	23
III.1.3. L'école fréquentée.....	23
III.1.4. La fréquentation de l'ATE.....	24
III.1.5. Caractéristiques liées à la vie familiale des enfants répondants .....	24
III.2. Description des enfants participant à l'ATE.....	24
III.2.1. Caractéristiques liées à leur participation aux activités de l'ATE.....	25
III.2.2. Caractéristiques liées à leur vie familiale .....	26
III.3. Description des enfants ne participant pas à l'ATE .....	26
III.3.1. Le sexe.....	26
III.3.2. Le cycle et la classe fréquentés .....	26

III.3.3. L'école fréquentée.....	27
III.3.4. Caractéristiques liées à la vie familiale des enfants répondants .....	27
<b>IV. Notre démarche d'analyse des réponses obtenues au questionnaire destiné aux enfants / élèves .....</b>	<b>28</b>
IV.1. Le recueil de données et leur traitement.....	28
IV.2. L'analyse des réponses obtenues au questionnaire pour leur présentation .....	28
<b>Partie 3 : Analyse des données .....</b>	<b>31</b>
<b>I. Forme et fatigue déclarées des enfants scolarisés à Laxou.....</b>	<b>32</b>
I.1. Appréciation des temps scolaires et extra-scolaires .....	34
I.2. Se sentir bien.....	35
I.3. Leur état de forme .....	36
I.4. Eléments à retenir sur les forme et fatigue déclarées.....	36
<b>II. Bien-être des enfants scolarisés à Laxou : leurs relations.....</b>	<b>37</b>
II.1. Les relations avec les autres.....	38
II.1.1. Au sein de l'ATE.....	38
II.2. Au sein de la classe .....	41
II.3. Au sein du foyer familial : les relations entre enfants et parents .....	45
II.4. Eléments à retenir : quelles similitudes et différences dans ces relations entretenues entre les enfants participant à l'ATE et ceux n'y participant pas ?.....	46
<b>III. Bien-être des enfants scolarisés à Laxou : leur autonomie et maîtrise de l'environnement .....</b>	<b>58</b>
II.1. Au sein de l'ATE .....	58
II.2. Au sein de la classe .....	59
II.2.1. Les enfants participant à l'ATE .....	59
II.2.2. Les enfants ne participant pas à l'ATE.....	60
II.3. Eléments à retenir : quelles similitudes et différences dans ces autonomie et maîtrise de l'environnement entre les enfants participant et ceux n'y participant ?.....	61
<b>IV. Bien-être des enfants scolarisés à Laxou : leur acceptation de soi et leur croissance personnelle ....</b>	<b>63</b>
IV.1. Au sein de l'ATE : les apports de l'ATE .....	63
IV.2. Au sein de la classe.....	64
IV.2.1. Les enfants participant à l'ATE .....	64
IV.2.2. Les enfants ne participant pas.....	64
IV.3. Eléments à retenir : quelles similitudes et différences dans ces acceptation de soi et croissance personnelle entre les enfants participant et ceux n'y participant pas ?.....	64

<b>Conclusion et préconisations</b> .....	<b>66</b>
<b>I. Les principaux résultats</b> .....	<b>67</b>
I.1. Sur les forme et fatigue déclarées des enfants scolarisés à Laxou.....	67
I.2. Sur les relations des enfants scolarisés à Laxou.....	69
I.3. Sur l'autonomie et la maitrise de l'environnement des enfants scolarisés à Laxou.....	70
I.4. Sur l'acceptation de soi et la croissance personnelle des enfants scolarisés à Laxou.....	71
<b>II. Les préconisations</b> .....	<b>72</b>
II.1. Penser les conditions pour atténuer le sentiment de fatigue des enfants.....	72
II.2. Les trois dimensions du bien-être subjectif spécifiques aux activités périscolaires (Chevalier, 2016). 73	
II.2.1. La confiance et la sécurité.....	73
II.2.2. Les relations.....	73
II.2.3. L'appréciation des activités.....	74
II.3. Pour une exemplarité et une exigence éthique de l'intervenant.....	74
II.3.1. De l'exemplarité.....	74
II.3.2. Pour une exigence éthique.....	75
 <b>Bibliographie</b> .....	 <b>76</b>
 <b>Annexes</b> .....	 <b>79</b>

**Partie 1 : Rappel du projet de recherche  
proposé à la Mairie de Laxou en mai 2018 : Contexte et  
positionnement du projet**

## I. Introduction

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, sur le plan médiatique et politique, revêt le plus d'enjeux. 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).

Jusqu'à ce jour, les travaux portant sur les rythmes scolaires mettent l'accent sur les faiblesses de l'organisation temporelle de notre système éducatif. Nous concernant, ce projet de recherche vise à une meilleure connaissance des effets de l'aménagement du temps de l'enfant sur le bien-être de ce dernier.

Ce choix s'explique par différentes raisons. Les travaux de Fotinos 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).

En outre, « 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 notamment conduit aux préconisations suivantes dans la loi sur les rythmes scolaires de 2013 (MEN, 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.

L'aménagement du temps de l'enfant (ATE), proposant à l'issue du temps scolaire des activités culturelles, sportives et d'éveil, en vigueur à Laxou depuis 1995 est conforme à l'esprit de cette

réforme pourtant généralisée sur le territoire national que 18 ans plus tard. A partir de 2013, l'organisation scolaire de Laxou n'est alors plus atypique puisque chaque école française est tenue d'aménager le temps scolaire, afin de permettre la mise en place éventuelle de nouvelles activités périscolaires (NAP) à l'issue de ce temps.

Cependant, malgré une absence d'évaluation systématique des dispositifs mis en place dans chaque commune, le décret n°2017-1108 du 27 juin 2017 (dit Blanquer) permet aux communes, pour lesquelles cette mise en place est rendue difficile, de revenir à une semaine d'école de 4 jours, faisant fi des résultats et préconisations scientifiques.

Par ailleurs, il apparaît que le retour à une semaine de 4 jours se fait par les communes après consultation des enseignants et parents et non des enfants pourtant les premiers concernés par la réforme (voir notamment Convention Internationale des Droits de l'Enfant (CIDE), 1989 ; MEN, 2013).

Dans le cadre de ce projet de recherche, nous proposons de nous intéresser à l'aménagement du temps de l'enfant, ce temps étant divisé en plusieurs moments, qui peuvent être scolaire, périscolaire (appelé ATE à Laxou), extra-scolaire, familial, etc. L'objectif de ce projet de recherche est de voir comment ces différents moments participent (par leur organisation, imbrication, séparation, juxtaposition, etc.) à l'expérience scolaire de l'enfant et à son bien-être.

## **II. Histoire de l'Aménagement du temps scolaire et du temps de l'enfant**

Les réflexions sur l'organisation des rythmes scolaires sont une préoccupation ancienne si nous nous référons aux recherches historiques (Comité d'histoire des ministères chargés de la jeunesse et des sports, 2017). Toutefois, sans reprendre ici l'ensemble des débats sur cette question, nous pouvons rappeler que, d'une part, les journées scolaires en France sont considérées comme trop longues pour les élèves du primaire et, d'autre part, que l'instruction ne passe pas seulement par des savoirs académiques mais aussi par une éducation non formelle et par l'acquisition de savoir-être.

Ainsi, les associations de parents d'élèves, les mouvements d'éducation populaire et certains élus locaux ont milité pour que les rythmes scolaires soient réorganisés dans leur temporalité et que des activités diversifiées puissent compléter les enseignements scolaires (Comité d'histoire des ministères chargés de la jeunesse et des sports, 2017). Par ailleurs, selon Houchot, Moulin et Vogler (2002), les premiers travaux de médecins (professeurs Debré, Vermeil) sur la fatigue de l'écolier sont publiés dans les années 1960. De ce fait, la question de l'aménagement du temps scolaire dans le premier degré a ainsi émergé avec la chronobiologie et s'est imposée dans les années 1980.

Ceci n'a pas été pas sans conséquence sur la prise de conscience des problèmes de gestion des rythmes de vie et des rythmes scolaires des enfants par les gouvernements. En effet, selon Houchot, Moulin et Vogler (2002), la première circulaire conjointe Éducation nationale – Jeunesse et Sports relative à l'aménagement du temps scolaire (ATS) paraît le 13 décembre 1984. Elle inaugure une succession de textes concernant cette question, sous des appellations diverses : contrats d'aménagement du temps de l'enfant (CATE), contrats ville enfant (CVE), aménagement des rythmes de vie de l'enfant (ARVE). D'après ces auteurs, « ces textes correspondent à une forme d'ouverture de l'école, dans la mesure où le temps scolaire est mis en relation avec le temps péri et extra-scolaire et où la réflexion est menée avec les partenaires institutionnels et associatifs en charge de ces domaines d'activités de l'enfant ».

Par la suite, un premier décret en 1990 ouvre la possibilité pour les écoles d'expérimenter la semaine de quatre jours, à condition de respecter le volume horaire annuel et le nombre maximal d'heures dans une journée de classe (Florin & Guimard, 2017). Plus précisément, le décret du 6 septembre 1990, modifié par celui de 1991 (décret du 22 avril 1991), introduit une plus grande souplesse afin de libérer les initiatives : il donne une assise réglementaire aux premières expériences d'aménagement du temps scolaire (notamment la semaine de 4 jours). Ensuite, en 1995, une nouvelle dynamique est insufflée avec l'arrivée de Guy Drut à la tête du ministère de la Jeunesse et des Sports (Comité d'histoire des ministères chargés de la jeunesse et des sports, 2017). Une circulaire interministérielle du 31 octobre 1995 rappelle la volonté des trois départements ministériels de pérenniser la politique d'aménagement des rythmes de vie des enfants et des jeunes (ARVEJ). L'instruction n° 95-188 JS du 23 novembre 1995, émanant du ministère de la Jeunesse et des Sports, porte sur la mise en place d'une politique volontariste d'aménagement des rythmes scolaires (ARS) en proposant aux communes volontaires de devenir des sites pilotes d'aménagement des rythmes scolaires durant une semaine d'au moins cinq jours, dégagant des plages horaires significatives pour permettre la mise en place d'activités sportives, culturelles et de loisir. Ceci sera reconduit en juin 1997 par Marie-Georges Buffet.

Quel que soit le dispositif envisagé, la question du nombre de jours travaillés dans la semaine se pose systématiquement. Selon Florin et Guimard (2017), la réglementation ne cessera de changer, proscrivant la semaine de quatre jours en 1995 pour l'autoriser à nouveau en 1998. Puis, la circulaire du 5 juin 2008 sur l'organisation du temps d'enseignement scolaire réduit le nombre d'heures hebdomadaires de 26 à 24 heures et supprime une nouvelle fois la possibilité d'une cinquième journée de classe. Les nombreuses contestations donnent lieu à la mise en place, en 2010, d'une Conférence nationale sur les rythmes scolaires dont le rapport final préconise le retour à une semaine d'au moins neuf demi-journées, pour éviter la concentration des enseignements qui serait nuisible à la qualité de l'apprentissage d'après les scientifiques (MEN, 2013). En 2018, la question de la semaine scolaire se pose de nouveau puisqu'il est laissé la possibilité aux communes de poursuivre la semaine des 4,5 journées ou de demander à retourner à une semaine de 4 jours. Notons cependant que cette dernière est dérogatoire alors que la semaine de 4,5 jours constitue le cadre légal.

Enfin, comme évoqué précédemment, selon la loi de refondation de l'école, la modification des rythmes scolaires constitue un des dispositifs de lutte contre l'échec scolaire à l'école primaire (MEN, 2013). 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). Entre autres outils pour une mise en œuvre de qualité des activités périscolaires, le Projet éducatif territorial (PEDT, mentionné à l'article D.521-12 du code de l'éducation et repris dans la circulaire n° 2013-036 du 20 mars 2013) est proposé. Tout d'abord, ce PEDT vise une meilleure articulation des activités et des dispositifs au bénéfice du plus grand nombre, et une approche qualitative renforcée favorisant la mixité sociale et de genre, et le vivre ensemble. Ensuite, il a pour but de favoriser les échanges entre les acteurs éducatifs (parents, enseignants, intervenants...), tout en respectant le domaine de compétences de chacun d'entre eux, et de contribuer à une politique de réussite éducative et à la lutte contre les inégalités scolaires ou d'accès aux pratiques de loisirs éducatifs. Puis, tous les enfants doivent pouvoir participer aux activités proposées dans le cadre du PEDT même si elles n'ont pas de caractère obligatoire. Enfin, le PEDT prévoit prioritairement, mais non exclusivement, des activités proposées pendant le temps périscolaire aux jeunes scolarisés dans les écoles primaires du territoire concerné.

### **III. Enjeux politiques, sociaux et économiques de l'ATE**

Trois circulaires (n° 90-154 du 18 mai 1990, n° 91-258 du 20 septembre 1991 et n°95-243 du 31 octobre 1995), parues entre 1990 et 1995 et constituant les textes de référence sur l'aménagement du temps de l'enfant, amènent à une quatrième circulaire (n° 98-144 du 9 juillet 1998) qui, elle, porte sur la mise en place des contrats éducatifs locaux. Ces contrats sont ici intéressants dans la mesure où ils permettent, notamment, de fixer l'aménagement du temps de l'enfant dont les lignes directrices visent :

- La dynamique du territoire ;
- La cohérence de l'offre éducative ;
- La création d'un lien entre l'offre éducative et les apprentissages scolaires ;
- La gratuité et l'accessibilité des activités au plus grand nombre d'élèves ;
- La construction d'un projet commun entre enseignants et intervenants (co-éducateurs) ;
- Un équilibre entre apprentissages scolaires, projet de territoire et intérêts de l'enfant.

## IV. La question du bien-être

### IV.1 Origines et définitions

Si les recherches menées sur le bien-être en contexte scolaire se développent dès les années 1970, elles connaissent un véritable essor à partir des années 2000. L'intérêt « des pays riches » (Pain, 2008) pour la question du bien-être de l'élève à l'école aboutit à la publication de nombreux travaux anglophones et francophones définissant et mesurant, notamment, le bien-être à l'école (par exemple, Bacro, Rambaud, Florin *et al.*, 2011 ; Bradshaw, Keung, Rees *et al.*, 2011 ; Coleman, 2009 ; O'Brien, 2008 ; Pollard et Lee, 2003). L'une de ces définitions indique que « le bien-être renvoie à un degré de satisfaction individuel, des élèves ou des personnels, dans différents aspects de la vie scolaire (activités pédagogiques, relations amicales, etc.) » (Murat et Simonis-Sueur, 2015, p. 5).

Ces travaux mettent par ailleurs en exergue la relativité des critères de définition du concept de *bien-être*, entre éléments objectifs, subjectifs ou contextuels (notamment géographiques, sociaux, institutionnels et familiaux). Ainsi Nguyen (2016) souligne « la complexité et parfois l'ambiguïté du terme *bien-être* : un rapport de l'UNICEF (2007) analyse le bien-être des enfants des pays riches via six dimensions :

- Le bien-être matériel ;
- La santé et la sécurité ;
- Le bien-être éducationnel ;
- La famille et les relations entre pairs ;
- Les comportements et les risques ;
- Le bien-être subjectif.

Le bien-être éducationnel dont il s'agit ici est essentiellement une mesure de la réussite scolaire, le bien-être perçu de l'élève à l'école étant pris en compte dans le bien-être subjectif (*subjective well being*).

Dans les pays de l'OCDE, le bien-être des enfants est l'une des grandes priorités des politiques publiques et ses indicateurs couvrent six dimensions :

- Le bien-être matériel ;
- Le logement et l'environnement ;
- L'éducation ;
- La santé et la sécurité ;
- Les comportements à risque ;
- La qualité de la vie scolaire (OCDE, 2009) » (p. 7).

De son côté, Lenoir (2015), dans le cadre d'une recherche menée auprès de collégiens, considère que le « bien-être de l'élève au collège peut être divisé en 4 dimensions, elles-mêmes subdivisées en sous-dimensions :

- Le bien-être physique : matériel, organisationnel, environnemental ;
- Le bien-être relationnel : avec les professeurs, avec leurs pairs, avec les parents, avec le personnel du collège ;
- Le bien-être pédagogique : facteurs pédagogiques intérieurs ou extérieurs à la classe intervenant sur le bien-être, la pédagogie différenciée ;
- Le bien-être psychologique : personnel, par rapport à la classe, par rapport au collège » (p. 141).

Ce bien-être psychologique est justement défini par Ryff (2014), au moyen de 6 composantes, chacune de ces dernières contribuant à ce bien-être. Ces 6 composantes sont :

1. L'autonomie : signifiant le fait d'être indépendant et autodéterminé, d'avoir la capacité de résister aux pressions sociales, de penser et d'agir de certaines façons, de réguler son comportement de l'intérieur, de s'évaluer selon des normes personnelles ;
2. La maîtrise de l'environnement : signifiant le fait d'avoir un sentiment de maîtrise et de compétence pour gérer l'environnement, de contrôler une diversité complexe d'activités externes, d'utiliser efficacement les opportunités environnantes, d'être capable de créer des contextes qui conviennent à ses besoins et ses valeurs personnels ;
3. La croissance personnelle : signifiant le fait d'avoir un sentiment de développement continu, d'être ouvert à de nouvelles expériences, d'avoir le sentiment de réaliser son potentiel, de percevoir que les améliorations de soi-même et de ses comportements avec le temps reflètent une meilleure connaissance de soi-même et une meilleure efficacité ;
4. Les relations positives avec les autres : signifiant le fait d'avoir des relations chaleureuses et satisfaisantes, de se soucier du bien-être d'autres personnes, d'être capable d'empathie, d'affection et d'intimité, de prendre et donner ;
5. Les buts dans la vie : signifiant le fait d'avoir des buts dans la vie et le sentiment d'une direction, d'avoir le sentiment que sa vie présente et passée a un sens, d'avoir des objectifs et des raisons de vivre ;
6. L'acceptation de soi : signifiant le fait d'avoir un regard positif envers soi-même et sa vie passée, de reconnaître et d'accepter de multiples aspects de soi, incluant de bonnes et mauvaises qualités.

Ainsi, ces exemples de ces composantes, dimensions et sous-dimensions, s'ils soulignent la complexité et la diversité des critères de définition du concept de *bien-être*, permettent également de définir et de mesurer le bien-être de l'individu, qu'il soit enfant, adolescent ou adulte, qu'il soit en situation de scolarisation, d'emploi ou d'inactivité.

## IV.2. Rapports et politiques

En 1989, la Convention relative aux droits de l'enfant adoptée par les Nations Unies est notamment à l'origine de cet intérêt des pays riches pour la question du bien-être à l'école, formulant que « l'école doit viser à favoriser l'épanouissement de la personnalité de l'enfant et le développement de ses dons » et accordant ainsi au bien-être des enfants une place importante. En effet, selon Pinel-Jacquemin (Nguyen, 2016), « le bien-être de l'enfant, entendu au sens plus restreint de la satisfaction de ses besoins matériels, est [...] l'objet de quelques dispositions de la Convention, ce qui permet d'affirmer que le traité consacre un droit de l'enfant au bien-être, entendu comme le droit pour l'enfant de vivre dans des conditions matérielles nécessaires à son développement » (p. 26).

Les années qui suivent voient des pays anglo-saxons et européens promulguer différents textes de lois qui placent l'élève au centre du système éducatif, en énonçant que l'éducation et l'école publique doivent permettre à l'élève de développer une personnalité équilibrée et sa créativité, de s'insérer dans la vie sociale et d'exercer sa citoyenneté. Les enfants passant en effet une part importante de leur vie à l'école, la qualité de l'expérience scolaire est essentielle pour le développement de leurs compétences sociales et de leurs capacités d'apprentissage. L'école, en tant que lieu présentant nombre de situations et de personnes, doit donc s'efforcer de garantir les conditions de bien-être de tous les élèves qu'elle accueille, quel que soit leur niveau de scolarisation et quels que soient les moyens matériels et humains dont l'école dispose. Au-delà de la difficulté à définir le concept de *bien-être*, de nombreux pays, particulièrement anglo-saxons et scandinaves, ont ainsi fait du bien-être un axe important des réformes de leur système éducatif.

Ces dernières années, diverses publications, officielles ou scientifiques, soulignent l'intérêt croissant porté à la question du bien-être de l'élève à l'école.

Le rapport de l'Observatoire international de la violence à l'école réalisé pour l'UNICEF (2011) – et intitulé « À l'école des enfants heureux... enfin presque » – étudie la violence et le climat scolaires dans le primaire. Si la majorité des enfants déclare aimer l'école et s'y sentir bien, une part minoritaire mais non moins importante déclare être victime de violences répétées et de harcèlement physique et verbal. Ainsi, « pour plus de 10 % d'enfants, l'école est un lieu de souffrance(s). On connaît la gravité des conséquences psychosociales des violences sur de si jeunes individus, en construction, encore si fragiles » (p. 3).

Un deuxième rapport, réalisé pour l'OCDE et concernant le PISA 2012, souligne notamment le rôle joué par la relation enseignant-élève dans le bien-être des élèves à l'école : « Des relations enseignants-élèves positives et constructives sont associées à une meilleure performance en mathématiques, et peuvent être un levier clé grâce auquel l'école est en mesure de favoriser le bien-être social et affectif des élèves. En moyenne, [...] les élèves faisant part de bonnes relations avec leurs enseignants [...] sont plus susceptibles d'indiquer se sentir bien à l'école, s'y faire facilement des amis, s'y sentir chez eux et être satisfaits de leur école. En outre, ils sont moins susceptibles d'indiquer se sentir seuls à l'école ou comme des étrangers ou hors du coup » (OCDE, 2014, p. 2).

Un troisième rapport, publié par l'UNICEF (2013) et intitulé « Le bien-être des enfants dans les pays riches », présente une synthèse concernant le bien-être des enfants au sein de 29 des économies les plus avancées du monde. La France se positionne au 13<sup>e</sup> rang. À l'occasion de la publication de

ce rapport, George Pau-Langevin, alors ministre déléguée à la Réussite éducative, rappelle que la question du bien-être est au cœur des préoccupations de la politique de réussite éducative, comme élément essentiel à cette réussite. Elle indique par ailleurs que cette question doit être une ambition pour l'école, mais qu'elle est encore insuffisamment explorée tant par l'institution scolaire que par les chercheurs français.

Le bien-être se trouve ainsi au cœur de divers enjeux dont celui de la mise en place d'une « organisation spatiale et temporelle de l'école bienveillante qui place l'élève en tant qu'acteur de sa réussite et qui travaille sur les compétences comportementales des individus [...], c'est aussi engager l'édification d'une vision différente de l'école dont l'amélioration du climat scolaire est en filigrane<sup>2</sup> ». Dans le cadre d'une politique de réussite éducative, les élèves doivent ainsi être mis dans les meilleures conditions possibles pour atteindre cette réussite, la question du bien-être des élèves, en lien avec une organisation spatiale et temporelle de l'école, doit donc être au cœur de cette politique. L'aménagement du temps de l'enfant se trouve ainsi au cœur de la recherche de bien-être et de réussite pour les enfants que l'école scolarise.

## **V. Problématisation du projet de recherche : aménagement du temps de l'enfant**

### **V.1. Particularité de l'ATE à Laxou**

La mairie de Laxou a mis en place un projet d'aménagement du temps de l'enfant depuis la rentrée scolaire 1995. Ce projet a fait l'objet de réflexions préalables avec l'ensemble des partenaires concernés et a abouti à la mise en œuvre à titre expérimental d'un aménagement sur trois écoles. Dès sa création, l'ATE subit cependant un certain nombre de critiques de la part des acteurs éducatifs de la ville : des enseignants regrettent de partager l'espace de l'école, le monde associatif craint de perdre des adhérents et les parents se méfient des effets pédagogiques de ce nouvel aménagement.

Dès 1996, l'expérience est toutefois étendue à l'ensemble des écoles de la commune. Ainsi, l'année scolaire a été allongée de 12 jours placés en début et en fin de vacances d'été. La semaine scolaire est modifiée en transférant la matinée de travail du samedi matin au mercredi matin. Aussi, la journée scolaire est raccourcie, en passant de 6 heures à 5 heures. Les cours s'arrêtent donc à 15h00 pour permettre la réalisation d'activités jusqu'à 17h00 encadrées par des intervenants. L'année de CP constitue une phase de découverte, tandis que durant les années de cours élémentaires (1<sup>e</sup> et 2<sup>e</sup> années) et de cours moyens (1<sup>e</sup> et 2<sup>e</sup> années), les enfants s'inscrivent à huit activités par an en

---

<sup>2</sup> « Le bien-être au cœur des préoccupations de la politique de réussite éducative de George Pau-Langevin », Communiqué de presse (Archives), mis en ligne le 10/04/2013 sur [www.education.gouv.fr/](http://www.education.gouv.fr/).

équilibrant la pratique d'activités physiques et intellectuelles. Un service de transport spécifique est aussi mis en place pour permettre les déplacements sur les lieux d'activités.

Bersweiler (2005), auteur d'une thèse sur le temps et l'enfant notamment à Laxou, remarque que « les notions d'apprentissage et d'acquisition de compétences sont importantes mais non prioritaires, l'accent est mis plutôt sur la pratique associative et la qualité de vie de la cité » (p. 259). A titre illustratif, voici selon lui les objectifs des ateliers :

- Offrir une gamme d'activités périscolaires ;
- Favoriser un choix délibéré des enfants pour les orienter vers les activités associatives ;
- Prendre en charge le temps social intermédiaire entre l'école et la famille ;
- Anticiper l'accroissement du temps libre en formant à des habitudes de pratiques collectives,
- Participer à la réduction des inégalités sociales ;
- Lutter contre l'échec scolaire par la remotivation des élèves ;
- Favoriser la création de liens de proximité entre la population et les structures communales ;
- Créer des emplois dans les domaines de l'animation culturelle et sportive.

Bersweiler (2005) souligne que, en 2000, l'adjoint au Maire mettait en avant que « les activités ATE permettent aux enfants de découvrir et de s'approprier les structures municipales, de découvrir les lieux culturels qu'ils ne fréquentaient pas (opéra-théâtre, ateliers d'artistes, musées). Globalement, l'ATE permet de prévenir la délinquance, de réduire les violences et incivilités, de mieux intégrer dans la ville les enfants et les jeunes qui vivent dans les quartiers périphériques ». Par ailleurs, toujours selon l'adjoint au Maire, « pour les partenaires du projet de Laxou, la pratique associative est le levier d'une action visant à améliorer la qualité de vie dans l'agglomération » (Bersweiler, 2005).

Enfin, à travers l'ATE, la ville de Laxou travaille également son image, autre enjeu politique majeur. En effet, les élus ne souhaitent pas que la ville soit considérée comme banlieue de Nancy. C'est la raison pour laquelle l'ATE a été largement médiatisé par une campagne d'affichage au cours de l'été 1996.

En 2008, la particularité organisationnelle des écoles de Laxou s'estompe par la mise en place nationale de la semaine de 4 jours et le passage de 26 à 24 heures hebdomadaires : Laxou n'a ainsi plus besoin de calendrier dérogatoire, ses vacances scolaires deviennent les mêmes qu'ailleurs. Cependant, les écoles laxoviennes continuent à travailler 4 jours et demi par semaine.

En 2013 (MEN), avec le retour à la semaine de 4 jours et demi au niveau national, les écoles de Laxou organisent leur emploi du temps comme suit :

- Sur 9 demi-journées : mercredi matin travaillé ;
- Chaque journée est allégée : fin des cours à 15 h00 ;
- De 15h à 17h, la commune propose des activités gratuites (sportives, culturelles et ludiques).

	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi
8h15 11h50	Temps scolaire				
11h50 13h30	Repas			Repas	
13h30 15h	Temps scolaire			Temps scolaire	
15h 17h	ATE : Activités sportives, culturelles ou ludiques			ATE : Activités sportives, culturelles ou ludiques	

Enfin, en 2017, le décret n°2017-1108 du 27 juin (dit Blanquer) permet aux communes de revenir à une semaine d'école de 4 jours. A ce jour, nous attendons la décision de la prochaine organisation des écoles de Laxou pour la rentrée 2018.

## V.2. Problématique dans le cadre de notre étude pour la Mairie de Laxou

Au regard des travaux actuels sur l'aménagement des temps de l'enfant, il apparaît nécessaire d'étudier à la fois ce que les élèves vivent à l'école et en dehors de celle-ci (dans la famille, dans les activités péri et extrascolaires).

L'objectif de ce projet de recherche est de s'interroger sur l'ATE mis en place à Laxou : **En quoi et comment l'ATE participe-t-il à la recherche du bien-être de l'enfant / élève<sup>3</sup> ?**

Afin de répondre à cette question, nous optons pour **deux axes de travail** :

- Axe 1 (septembre 2018 - juin 2019) : « ATE : vie de l'enfant et fatigue » : En quoi l'ATE favorise-t-il le bien-être des élèves ?

Nous proposons ainsi l'hypothèse suivante : le bien-être des élèves dépend de leur participation à l'ATE ; cette participation a une influence positive sur le développement de leur bien-être via le développement de leurs relations avec les autres, leur autonomie et maîtrise de l'environnement, leur acceptation de soi et croissance personnelle.

- Axe 2 (septembre 2019 – janvier 2020) : « ATE : regards de collégiens » : Quels apports en termes d'apprentissages, de compétences, de socialisation et de liens au territoire ?

<sup>3</sup> Dans ce rapport, nous utilisons indifféremment les deux termes « enfant » et « élève », même si nous avons tendance à utiliser le terme « enfant » lorsque l'individu est évoqué en lien avec sa famille, ses activités péri et extra-scolaires, sa vie personnelle et le terme « élève » lorsque l'individu est évoqué en lien avec l'école, la classe, sa vie scolaire.

## **Partie 2 : Méthodologie et démarche**

**Méthodologie mise en œuvre et démarche d'analyse des  
réponses obtenues au questionnaire destiné aux enfants /  
élèves**

## I. Notre terrain d'enquête : 4 groupes scolaires, 8 écoles

Les données ont été recueillies dans l'ensemble des écoles primaires communales de la ville de Laxou (54), soit dans 8 écoles : 4 écoles pré-élémentaires et 4 écoles élémentaires.

Ces 8 écoles constituent 4 groupes scolaires répartis dans les différents quartiers de la ville de Laxou située elle-même en périphérie de la ville de Nancy.

Parmi ces groupes scolaires :

- Un est classé « REP+ »<sup>4</sup> en raison des importantes difficultés sociales du territoire sur lequel il se situe. Le quartier bénéficie de la politique de la ville ;
- Un se situe dans un contexte social plutôt défavorisé bénéficiant de la politique de la ville ;
- Deux se situent dans des contextes ne bénéficiant pas de dispositifs particuliers. Nous pouvons les qualifier d'*ordinaires*.

Selon le PEDT de 2017 établi par la ville de Laxou, les écoles communales accueillent un peu plus de 1000 élèves et se présentent ainsi :

Tableau 1 : La description des groupes scolaires laxoviens

Groupe scolaire	Nombre d'élèves	Dispositif	Quartier	Contexte
Albert Schweitzer	280 au total 125 en pré-élémentaire 155 en élémentaire	REP+ Quartier prioritaire politique de la ville	Champ le Boeuf	Défavorisé

<sup>4</sup> Pour rappel, les Réseaux prioritaires renforcés (REP+) concernent les quartiers ou les secteurs isolés connaissant les plus grandes concentrations de difficultés sociales ayant des incidences fortes sur la réussite scolaire (arrêté du 1er août 2016 paru au BO du 25 août 2016).

La politique d'éducation prioritaire vise à réduire les écarts de réussite entre les élèves scolarisés en éducation prioritaire et ceux qui ne le sont pas. Elle a pour objectif de corriger l'impact des inégalités sociales et économiques sur la réussite scolaire par un renforcement de l'action pédagogique et éducative dans les écoles et établissements des territoires qui rencontrent les plus grandes difficultés sociales. La répartition des réseaux REP et REP+ entre les académies a été construite à partir d'un « indice social créé par la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) « sur la base de critères objectifs pour que l'éducation prioritaire soit fondée sur un périmètre cohérent avec la difficulté sociale et scolaire ». Cet indice est calculé à partir de quatre paramètres de difficulté sociale qui peuvent impacter la réussite scolaire : le taux de professions et catégories socioprofessionnelles (PCS) défavorisées, le taux de boursiers, le taux d'élèves résidant en zone urbaine sensible et le taux d'élèves en retard à l'entrée en 6<sup>e</sup>.

Victor Hugo	250 au total 127 pré-élémentaire 123 en élémentaire	Quartier prioritaire politique de la ville	Les Provinces	Défavorisé
Emile Zola	292 au total 114 en pré-élémentaire 178 en élémentaire	-	Sainte-Anne	Favorisé
Louis Pergaud	214 au total 72 en pré-élémentaire 142 en élémentaire	-	« Village »	Favorisé

Concernant l'organisation du temps scolaire, toutes les écoles élémentaires des quatre groupes scolaires fonctionnent sur 9 demi-journées.

En revanche, parmi les écoles pré-élémentaires, trois écoles fonctionnent sur 8 demi-journées (A. Schweitzer, V. Hugo et E. Zola) et une école fonctionne sur 9 demi-journées (L. Pergaud). Les élèves des 3 écoles pré-élémentaires fonctionnant sur 8 demi-journées ne bénéficient pas du dispositif ATE.

Notre projet de recherche vise à interroger l'ensemble des élèves des écoles élémentaires publiques de la commune, et les élèves de grande section des écoles pré-élémentaires publiques de la ville.

## II. Le questionnaire destiné aux enfants / élèves : présentation et objectifs

Dans le cadre du questionnaire (cf. annexe 1) destiné aux élèves de grande section d'école pré-élémentaire ainsi qu'aux élèves de cycles 2 et 3 d'école élémentaire, nous souhaitons savoir en quoi l'ATE favorise le bien-être des élèves. Au regard des travaux actuels menés sur l'aménagement des temps de l'enfant, il apparaît donc nécessaire d'étudier à la fois ce que les élèves vivent à l'école et en dehors de celle-ci (dans la famille, dans les activités péri et extrascolaires).

Ainsi, dans ce questionnaire, nous avons distingué ces temps de l'enfant en proposant des items relevant de :

- La vie de l'enfant dans les activités de l'ATE,
- La vie de l'enfant en classe et
- La vie de l'enfant en famille et dans ses activités péri et extrascolaires.

Par ailleurs, ce questionnaire est découpé en quatre dimensions (décrites par Lenoir, 2015) constitutives du bien-être :

- Le bien-être relationnel, relatif aux relations entretenues avec les professeurs, les pairs, les parents, les intervenants ;
- Le bien-être pédagogique, relatif aux facteurs pédagogiques (modes de travail, outils et fonctionnements proposés par l'enseignant en classe, par l'intervenant en ATE) ;
- Le bien-être physique, relevant du matériel, de l'organisationnel, de l'environnemental ;
- Le bien-être psychologique, relatif aux façons de se sentir (bien ou non) en classe, en ATE.

Ainsi, après des questions d'identification, nous avons demandé aux enfants / élèves :

- Les raisons de leur venue en ATE ;
- Les activités réalisées ;
- La constitution des groupes en ATE ;
- Les relations qu'ils entretiennent avec leurs pairs, les intervenants, les enseignants et leurs parents ;
- L'apport, selon eux, des activités réalisées en ATE (en termes d'apprentissages, de pratiques et de réinvestissement...) ;
- Leur vie en classe (en termes d'apprentissages, de pratiques pédagogiques...) ;
- Leur vie familiale (ex. : type d'habitation, heure de lever/coucher, activités faites à la maison...) ;
- Leur appréciation de l'ATE, de l'école et de la classe.

### **III. Description de notre échantillon de population**

#### **III.1. Description de l'ensemble des enfants ayant répondu au questionnaire leur étant destiné**

Au total, 641 enfants ont répondu à notre questionnaire.

### III.1.1. Leur sexe

337 sont des garçons (soit 52,57%) et 304 sont des filles (soit 47,43%).

### III.1.2. Le cycle et la classe fréquentés

Dans les différents cycles et classes fréquentés par les 641 enfants, leur répartition se fait ainsi :

*Tableau 2 : La répartition des élèves par cycle et classe*

Cycle	Classe fréquentée	Effectif élèves	Pourcentage
Cycle 1	Grande section	122	19,03
Cycle 2	CP	113	17,63
	CE1	85	13,26
	CE2	116	18,10
Cycle 3	CM1	111	17,32
	CM2	94	14,66
<b>Totaux</b>		<b>641</b>	<b>100</b>

122 enfants (soit 19,03%) sont en en grande section de maternelle. 314 enfants sont en cycle 2, c'est-à-dire en classes de CP, de CE1 ou de CE2 (soit 48,99%). 205 enfants sont en cycle 3, c'est-à-dire en classes de CM1 ou de CM2, la dernière classe de ce cycle, celle de 6e au collège n'étant pas concernée par l'ATE à Laxou (soit 31,98%).

### III.1.3. L'école fréquentée

Dans les différentes écoles fréquentées par les 641 enfants, leur répartition se fait ainsi :

*Tableau 3 : La répartition des élèves par école*

Ecole fréquentée	Effectifs élèves	Pourcentages
V. Hugo pré-élémentaire	30	4,68
V. Hugo élémentaire	113	17,63
L. Pergaud pré-élémentaire	27	4,21
L. Pergaud élémentaire	124	19,34
A. Schweitzer pré-élémentaire	36	5,62
A. Schweitzer élémentaire	152	23,71
E. Zola pré-élémentaire	29	4,52
E. Zola élémentaire	130	20,28
<b>Totaux</b>	<b>641</b>	<b>100</b>

Concernant les enfants en école pré-élémentaire, 30 (soit 4,68%) sont scolarisés à V. Hugo, 27 (soit 4,21%) à L. Pergaud, 36 (soit 5,62%) à A. Schweitzer et 29 (soit 4,52%) à E. Zola. Ainsi, dans

chacune de ces écoles pré-élémentaires, une trentaine d'enfants (soit 4,21 à 5,62%) a répondu au questionnaire.

Concernant les enfants en école élémentaire, 113 (soit 17,63%) sont scolarisés à V. Hugo, 124 (soit 19,34%) à L. Pergaud, 152 (soit 23,71%) à A. Schweitzer et 130 (soit 20,28%) à E. Zola. Ainsi, dans chacune de ces écoles élémentaires, 113 à 152 enfants (soit 17,63 à 23,71%) ont répondu au questionnaire.

Nous constatons ainsi ici une répartition assez équitable des enfants répondants entre les 8 écoles, donc les 4 groupes scolaires, sondés de la ville de Laxou.

### III.1.4. La fréquentation de l'ATE

Sur les 641 enfants ayant répondu à notre questionnaire, 515 (soit 80,34%) indiquent participer à l'ATE et 126 (soit 19,66%) ne pas y participer.

### III.1.5. Caractéristiques liées à la vie familiale des enfants répondants

352 enfants (soit 54,91%) disent vivre dans une maison. 354 (soit 55,23%) disent posséder leur propre chambre. Les familles sont constituées de 4 membres (226 réponses, soit 35,26%), de 5 membres (189 réponses, soit 29,49%), de plus de 5 membres (91 réponses, soit 14,20%), de 3 membres (76 réponses, soit 11,86%) ou de 2 membres (20 réponses, soit 3,12%).

## III.2. Description des enfants participant à l'ATE

515 élèves participent à l'ATE (soit 80,34% des élèves des 4 groupes scolaires de Laxou) : 272 garçons (soit 52,82%) et 243 filles (soit 47,18%).

*Tableau 4 : La répartition par école des élèves fréquentant l'ATE*

Ecole fréquentée	Effectif élèves	Pourcentage
V. Hugo préélémentaire	0	0.00%
V. Hugo élémentaire	107	20.78%
L. Pergaud préélémentaire	18	3.50%
L. Pergaud élémentaire	122	23.69%
A. Schweitzer préélémentaire	0	0.00%
A. Schweitzer élémentaire	140	27.18%
E. Zola pré-élémentaire	0	0.00%
E. Zola élémentaire	128	24.85%
<b>Totaux</b>	<b>515</b>	<b>100</b>

Ils se répartissent dans des classes de grande section (18 élèves, soit 3,50%), des classes de cycle 2 (295 élèves, soit 57,29%) et de cycle 3 (202 élèves, soit 39,22%). 107 élèves (soit 20,78%) sont

inscrits à l'école élémentaire V. Hugo, 122 (soit 23,69%) à l'école élémentaire L. Pergaud, 140 (soit 27,18%) à l'école élémentaire A. Schweitzer et 128 (soit 24,85%) à l'école élémentaire E. Zola. Concernant les élèves de grande section, ces derniers (soit 3,50%) appartiennent tous à l'école pré-élémentaire L. Pergaud.

### III.2.1. Caractéristiques liées à leur participation aux activités de l'ATE

Les élèves choisissent d'aller à l'ATE principalement car ils en ont envie (449 réponses positives, soit 87,18%). Ensuite, car les parents travaillent (295 élèves, soit 57,28%) ou la volonté de ces derniers (267 réponses positives, soit 51,84%). En revanche, peu d'élèves (162 réponses positives, soit 31,46%) se sont inscrits aux activités périscolaires car on leur en a parlé.

*Tableau 5 : Les raisons de leur venue en ATE*

Items	Effectif élèves	Pourcentage
Envie	449	87,18%
Travail des parents	295	57,28%
Volonté des parents	267	51,84%
Entendu parlé	162	31,46%

419 élèves (soit 81,36%) ont fait des activités sportives, 311 (soit 60,39%) des activités manuelles et créatives, 230 (soit 44,66%) des activités culturelles, 220 (soit 42,72%) des activités ludiques et 94 (soit 18,25%) des activités scientifiques.

*Tableau 6 : Les activités réalisées en ATE*

Items	Effectif élèves	Pourcentage
Activités sportives	419	81,36%
Activités culturelles	230	44,66%
Activités manuelles ou créatives	311	60,39%
Activités scientifiques	94	18,25%
Activités ludiques	220	42,73%

Les élèves se retrouvent avec des copains de leur classe (498 réponses positives, soit 96,7%) et des copains d'autres classes (456 réponses positives, soit 88,54%).

Selon les élèves, ces activités représentent pour eux un lieu pour découvrir des activités nouvelles (416 réponses positives, soit 80,78%), un lieu pour jouer (407 réponses positives, soit 79,03%), un lieu permettant de pratiquer du sport (374 réponses positives, soit 72,62%), un lieu de détente (258 réponses positives, soit 50,10%). Ensuite, ces activités périscolaires leur permettent de se faire des copains ou copines (253 réponses positives, soit 49,13%). En revanche, peu d'élèves, aux vues des statistiques, considèrent ces activités comme un lieu de garderie. En effet à la question « les ATE sont pour toi un lieu de garderie », nous obtenons 113 réponses positives (soit 21,94%) et 366 réponses négatives (soit 57,1%).

Tableau 7 : L'ATE est pour toi, un lieu pour...

Items	Effectif élèves	Pourcentage
Découvrir des activités nouvelles	416	80,78%
Jouer	407	79,03%
Pratiquer du sport	374	72,62%
Détente	258	50,01%
Faire des copains/copines	253	49,13%
Garderie	113	21,94%

### III.2.2. Caractéristiques liées à leur vie familiale

264 élèves (soit 51,26%) vivent dans une maison. 298 (soit 57,86%) possèdent leur propre chambre. Les familles sont constituées de 4 membres (179 réponses, soit 34,76%), de 5 membres (159 réponses, soit 30,87%), de plus de 5 membres (71 réponses, soit 13,79%), de 3 membres (65 réponses soit 12,62%) ou de 2 membres (16 réponses, soit 3,11%).

### III.3. Description des enfants ne participant pas à l'ATE

Sur les 641 enfants ayant répondu à notre questionnaire, 126 (soit 19,66%) enfants déclarent ne pas participer à l'ATE.

#### III.3.1. Le sexe

65 sont des garçons (soit 51,59%) et 61 sont des filles (soit 48,41%).

#### III.3.2. Le cycle et la classe fréquentés

Dans les différents cycles et classes fréquentés par ces 126 enfants, leur répartition se fait ainsi :

Tableau 8 : La répartition par cycle et classe des enfants n'allant pas l'ATE

Cycle	Classe fréquentée	Effectif élèves	Pourcentage
Cycle 1	Grande section	104	82,54
Cycle 2	CP	13	10,32
	CE1	2	1,59
	CE2	4	3,17
Cycle 3	CM1	3	2,38
	CM2	0	0,00
<b>Totaux</b>		<b>126</b>	<b>100</b>

104 enfants (soit 82,54%) sont en en grande section de maternelle, en cohérence avec la politique des écoles de Laxou dans laquelle une seule école pré-élémentaire (L. Pergaud) sur les quatre de la commune propose à ses élèves de GS de participer à l'ATE. 19 enfants sont en cycle 2, c'est-à-dire en classes de CP, de CE1 ou de CE2 (soit 15,08%). 3 enfants sont en cycle 3, exclusivement en classe de CM1 (soit 2,38%).

### III.3.3. L'école fréquentée

Dans les différentes écoles fréquentées par ces 126 enfants, leur répartition se fait ainsi :

*Tableau 9 : La répartition par école des enfants n'allant pas à l'ATE*

Ecole fréquentée	Effectifs élèves	Pourcentages
V. Hugo préélémentaire	30	23,81
V. Hugo élémentaire	6	4,76
L. Pergaud préélémentaire	9	7,14
L. Pergaud élémentaire	2	1,59
A. Schweitzer préélémentaire	36	28,57
A. Schweitzer élémentaire	12	9,52
E. Zola préélémentaire	29	23,02
E. Zola élémentaire	2	1,59
<b>Totaux</b>	<b>126</b>	<b>100</b>

Concernant les enfants en école pré-élémentaire, 36 (soit 28,57%) sont scolarisés à A. Schweitzer, 30 (soit 23,81%) à V. Hugo, 29 (soit 23,02%) à E. Zola et 9 (soit 7,14%) à L. Pergaud,

Concernant les enfants en école élémentaire, 6 (soit 4,76%) sont scolarisés à V. Hugo, 2 (soit 1,59%) à L. Pergaud, 12 (soit 9,52%) à A. Schweitzer et 2 (soit 1,59%) à E. Zola.

Ainsi, si dans les quatre écoles élémentaires l'ATE est proposé, les enfants n'y participant pas sont en effectifs faibles (2 à 12 enfants selon les écoles sur les 113 à 152 enfants ayant répondu au questionnaire). Dans l'école maternelle proposant l'ATE (L. Pergaud) à ses élèves de GS, seuls 9 enfants n'y participant pas (sur les 27 ayant répondu au questionnaire).

### III.3.4. Caractéristiques liées à la vie familiale des enfants répondants

88 enfants (soit 69,84%) disent vivre dans une maison. 56 (soit 44,44%) disent posséder leur propre chambre. Les familles sont constituées de 4 membres (47 réponses, soit 37,30%), de 5 membres (30 réponses, soit 23,81%), de plus de 5 membres (20 réponses, soit 15,87%), de 3 membres (11 réponses, soit 8,73%) ou de 2 membres (4 réponses, soit 3,17%).

## **IV. Notre démarche d'analyse des réponses obtenues au questionnaire destiné aux enfants / élèves**

### **IV.1. Le recueil de données et leur traitement**

Avec l'accord des directeurs et directrices des écoles ainsi que celui des enseignants, le questionnaire a été distribué en main propre, aux enseignants et aux élèves, dans les différentes classes présentées ci-dessus.

Cette passation du questionnaire a eu lieu entre les mois de décembre 2018 et février 2019.

Les élèves, selon les cas, remplissaient le questionnaire :

- De manière autonome et à leur rythme. Le questionnaire était intégralement lu à l'ensemble de la classe par un chercheur, les enfants pouvaient suivre le rythme de la lecture proposée ou le remplir à leur propre rythme ;
- Ou étaient accompagnés par les chercheurs. Nous faisons alors « une dictée à l'adulte » : le chercheur lisait la question à deux élèves en même temps, chaque élève répondait et le chercheur cochant leurs réponses respectives. Ce fut le cas pour les élèves les plus jeunes, scolarisés en classes de GS, CP et CE1.

A l'issue de ce recueil des données, les réponses des élèves contenues dans le questionnaire ont été saisies, par chercheurs et étudiants, dans le logiciel « LimeSurvey ». Cette saisie nous a alors permis d'obtenir l'ensemble des tris à plat des réponses aux questions constitutives du questionnaire d'une part et des tris croisés de ces réponses d'autre part.

### **IV.2. L'analyse des réponses obtenues au questionnaire pour leur présentation**

En lien avec les quatre dimensions (bien-être relationnel, bien-être pédagogique, bien-être physique et bien-être psychologique) constitutives du bien-être selon Lenoir (2015), nous avons choisi, pour l'analyse des réponses des enfants / élèves du questionnaire, de nous référer plus particulièrement aux composantes du bien-être psychologique selon Ryff (2014), ces dimensions et composantes se recoupant et s'enrichissant mutuellement. Ainsi, afin d'étudier le bien-être des enfants ayant répondu au questionnaire au regard de leurs déclarations, nous avons choisi de concentrer l'analyse de nos résultats sur cinq des six composantes du bien-être psychologique selon le modèle de Ryff (2014), composantes regroupées en trois points pour les besoins de notre analyse :

1. **Les relations avec les autres.** Il s'agira ici de s'interroger sur la qualité de ces relations : sont-elles positives ? Sont-elles chaleureuses et suffisantes ? Permettent-elles de se soucier du bien-être d'autres personnes, d'être capable d'empathie, d'affection et d'intimité, de prendre et de donner ?

2. **L'autonomie et la maîtrise de l'environnement.** Concernant l'autonomie, il s'agira de s'interroger sur la façon dont les enfants apparaissent indépendants et autodéterminés, ont la capacité de résister aux pressions sociales, de penser et d'agir de certaines façons, de réguler leur comportement de l'intérieur, de s'évaluer selon des normes personnelles.

Quant à la maîtrise de l'environnement, il s'agira de voir dans quelle mesure les enfants révèlent un sentiment de maîtrise et de compétence pour gérer l'environnement, une capacité à contrôler une diversité complexe d'activités externes, à utiliser efficacement les opportunités environnantes, se révèlent capables de créer des contextes qui conviennent à leurs besoins et leurs valeurs personnels.

3. **L'acceptation de soi et la croissance personnelle.** Concernant l'acceptation de soi, il s'agira d'explorer la façon dont les enfants ont, ou non, un regard positif envers eux-mêmes et leur vie passée, sont capables de reconnaître et d'accepter de multiples aspects d'eux-mêmes, incluant des bonnes et mauvaises qualités.

Quant à la croissance personnelle, il s'agira de percevoir dans quelle mesure les enfants révèlent avoir un sentiment de développement continu, être ouverts à de nouvelles expériences, avoir le sentiment de réaliser leur potentiel ; percevoir que les améliorations de soi-même et de ses comportements avec le temps reflètent une meilleure connaissance de soi-même et une meilleure efficacité.

Pour chacun de ces trois points, nous effectuerons une présentation de nos résultats en deux temps :

1. Nous présenterons, de manière descriptive, les fréquences de réponses des élèves pour chacune des questions du questionnaire ;
2. Nous indiquerons ensuite les résultats obtenus au calcul d'un test statistique, le Khi-carré<sup>5</sup>, test permettant de comparer les répartitions des effectifs et de repérer les éventuelles relations entre deux variables incluses dans notre questionnaire. Pour ce faire, il est nécessaire de formuler l'hypothèse d'indépendance des deux variables (notée H<sub>0</sub> et dite hypothèse nulle). Selon cette hypothèse, les différents échantillons n'ont aucune caractéristique particulière liée à la situation étudiée. Dans le cas contraire, nous pourrions établir la dépendance entre les variables.

Ainsi, lorsque sera fait mention, dans la suite de ce rapport, d'une relation significative ou à tendance significative, entre deux variables, c'est que le test statistique du Khi-carré aura été

---

<sup>5</sup> Le test du Khi-carré permet de mesurer l'indépendance entre deux variables. Ce test permet de vérifier l'absence de lien statistique entre deux variables X et Y. X et Y sont dites indépendantes lorsqu'il n'existe aucun lien statistique entre elles, dit autrement, la connaissance de X ne permet en aucune manière de se prononcer sur Y. Le raisonnement adopté pour répondre au test du Khi-carré est de nature probabiliste. Il s'agit alors de se fixer une marge d'erreur probable (un risque) pour considérer qu'il y a une relation entre X et Y. Traditionnellement cette marge d'erreur est de 5% soit  $\alpha = .05$ . Si la marge d'erreur est supérieure à .05 on considère qu'il n'y a pas de relation entre X et Y (on dit alors que la relation est non significative), si la marge d'erreur est inférieure à .05, la relation est alors jugée significative et l'on conclue à une relation entre X et Y.

préalablement effectué. Ne sont présentés dans ce rapport que les Khi-carré s'étant révélés significatifs ou à tendance significative à 0.01, 0.05 ou 0.1.

Lorsque les réponses des élèves participant ou non à l'ATE vont massivement dans le même sens (quel que soit ce sens), nous n'avons pas jugé utile de calculer le Khi-carré pour en déduire la relation. Par exemple, les enfants participant à l'ATE et ceux n'y participant pas disent entretenir de bonnes relations avec leurs parents (respectivement 488 réponses, soit 94,76%, et 120 réponses, soit 95,24%). Ces réponses allant dans le même sens, nous n'avons pas calculé de Khi-carré.

### **Partie 3 : Analyse des données**

**Pour l'étude de composantes du bien-être psychologique :  
relations avec les autres, autonomie et maîtrise de  
l'environnement, acceptation de soi et croissance personnelle**

Dans le cadre de la présentation des résultats, nous nous attacherons dans les points suivants à présenter :

- Les réponses apportées par les élèves scolarisés à Laxou, participant à l'ATE et n'y participant pas, concernant leur forme et leur fatigue déclarées (point I) ;
- Les réponses apportées par les élèves participant à l'ATE et ceux n'y participant pas pour les variables « relations aux autres » (point II), « autonomie et maîtrise de l'environnement » (point III) et « acception de soi et croissance personnelle » (point IV), nous permettant l'étude de leur bien-être ;
- Enfin, nous concluons et proposerons des préconisations (point V).

## **I. Forme et fatigue déclarées des enfants scolarisés à Laxou**

« Des élèves qui somnolent, c'est notre quotidien » ; tels sont les propos d'un enseignant repris dans le titre d'un article du Parisien datant de 2017. Par ailleurs, selon l'étude de Fotinos (2016) (basée sur des questionnaires auxquels ont répondu 2 110 parents d'élèves, 98 enseignants et 145 intervenants en charge du temps périscolaire, soit 67 à 75 % du public étudié selon les cas), visant à savoir si les enfants étaient plus ou moins fatigués avec les nouveaux rythmes [semaine de 4,5 jours], les trois catégories d'adultes interrogées sont unanimes : les nouveaux rythmes sont jugés plus fatigants par les adultes à Arras. Dans le rapport de l'Inspection générale de l'éducation nationale (IGEN) (2016), à la rubrique « points de vigilance », l'IGEN rapporte que « de très nombreux enseignants et directeurs indiquent une fatigue accrue des élèves, en particulier en fin de semaine ». Les enseignants auraient notamment fait état de moindre attention, d'énervernement, d'agitation, de moindre participation en classe des élèves ou encore d'une hausse du nombre de retards le matin et d'une hausse de l'absentéisme lié à la fatigue.

Toutefois, Najat Vallaud-Belkacem, Ministre de l'Éducation Nationale à l'époque, souligne qu'il s'agit d'un constat général, basé sur des ressentis. Le rapport avait, dans les faits, vocation à analyser l'efficacité pédagogique des nouveaux rythmes et non pas à mesurer la fatigue des écoliers.

Ceci est également souligné dans les conclusions du rapport du Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche / Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (MENESR/DEPP) et de l'Université de Tours (2017). Les auteurs de ce rapport, dans leur étude réalisée sur la base de tests psychotechniques menés sur plusieurs centaines d'élèves de maternelle et de primaire, indiquent s'être intéressés à la durée de sommeil des enfants et à leur score de vigilance, deux indicateurs de la bonne forme. Toutefois, ils affirment ne pas avoir « mesuré directement la fatigue des élèves ». Ces derniers rappellent en effet qu'il n'existe pas un indicateur unique et fiable de l'état de fatigue dans la mesure où la fatigue se caractérise par « un ensemble de manifestations plus ou moins objectives faisant suite à un dépassement dans l'activité de nos possibilités physiologiques et psychologiques ». En outre, les auteurs de ce rapport évoquent

un résultat, notamment, pouvant être, pour notre présent rapport, important : les mesures sur la vigilance et le temps de sommeil des élèves montrent que ceux participant aux activités périscolaires ont obtenu de meilleurs résultats que les autres. Ce résultat, fort intéressant, nous amène à nous demander s'il ne peut pas en être de même concernant le bien-être des enfants...

Ainsi, et en bref, la réforme des rythmes scolaires est-elle une bonne réforme ? Selon Darmian (2017), « cette dernière ne perturbait que la vie des enseignants et de quelques familles ayant les moyens de proposer à leurs enfants le « plus » indéniablement décisif de la sensibilisation à des activités ouvrant les esprits et favorisant une autre approche du comportement de soumission sociale. On a alors trouvé l'argument suprême : les enfants sont terriblement fatigués et donc les résultats scolaires s'en ressentent ! Alors que tous les spécialistes crédibles prétendent le contraire : c'est le système à 4 jours qui épuisent les écoliers car leur vie dans les familles est conforme à celui des adultes ! »<sup>6</sup>. Par ailleurs, en référence encore au rapport du MENESR/DEPP et de l'Université de Tours (2017), leurs auteurs montrent que la « fatigue des élèves » est due au manque de sommeil des enfants, à la présence des écrans dans la chambre et à l'incapacité des familles à gérer le temps de vie de leur progéniture.

De ce fait, qu'en est-il de ces états de forme et fatigue des enfants / élèves scolarisés dans les écoles pré-élémentaires et élémentaires laxoviennes ?

Notre objectif ici n'est pas de mesurer la fatigue à partir d'indicateurs spécifiques. Dans le cadre de notre recherche, nous nous inscrivons dans une socio-anthropologie de l'enfant (Sirota 1998, 1999 ; Danic & al., 2006) et un paradigme compréhensif, à la recherche du sens des phénomènes et non de leur explicitation (Pourtois & al., 1997). Cette approche demande de considérer les enfants comme un groupe social et d'étudier la culture enfantine, elle oblige à saisir leur point de vue sur leur expérience sociale. Autrement dit, nous posons un autre regard sur l'être à éduquer, en approfondissant ce qui se joue pour les enfants sur cette question de la « fatigue ».

Nous décrivons ainsi la forme et la fatigue déclarées des enfants scolarisés dans les écoles pré-élémentaires et élémentaires de Laxou, à travers les variables et les items suivants :

- Leur appréciation d'aller :
  - o A l'ATE,
  - o A l'école,
  - o En classe.
- Leur sentiment de se sentir bien :
  - o Lorsqu'ils sont en ATE
  - o Lorsqu'ils sont en classe
- Leur état de forme :
  - o Lorsqu'ils se rendent à l'école
  - o Lorsqu'ils restent à la maison.

---

<sup>6</sup> <http://www.jeanmariedarmian.fr/2017/09/16/vraies-causes-de-fatigue-enfants-actuels/>

Il est à noter que les réponses à ces questions peuvent être délicates pour les jeunes publics ; ceci entraînant parfois des taux de non réponses plutôt importants.

En outre, nous soulignons ici le fait que, dans notre questionnaire, nous avons rédigé six questions (questions 23 à 28) demandant les heures de lever et de coucher des enfants, en semaine (journée d'école ou non) et en week-end. Les réponses obtenues à ces questions se sont révélées régulièrement incohérentes (par exemple, déclaration d'heures de lever correspondant à l'heure de début de l'école ou déclaration d'heures de coucher en matinée), les enfants rencontrant de vraies difficultés à se repérer dans le temps, notamment pour les plus jeunes d'entre eux. Nous avons pris le temps d'étudier ces données, sans pour autant nous fier à ces données et les traiter. Nous ne les présenterons donc pas dans ce rapport.

## I.1. Appréciation des temps scolaires et extra-scolaires

Aller à l'ATE

---

A la question « Aimes-tu aller à l'ATE ? », 432 enfants (sur les 515 y participant, soit 83,88%) déclarent « adorer ou bien aimer » s'y rendre contre 76 d'entre eux (soit 5,63%) « aimer un peu ou ne pas aimer du tout » s'y rendre.

Tableau 10 : Aimer aller à l'ATE

Items	Effectif élèves	Pourcentage
Tu adores ou aimes bien	432	83,88%
Tu aimes un peu ou pas du tout	76	5,63%

Aller à l'école

---

Concernant leur appréciation de se rendre à l'école (*ie.* « Aimes-tu aller à l'école ? »), sur les 641 enfants, 448 d'entre eux (soit 69,89%) disent « adorer ou bien aimer » y aller.

Tableau 11 : Aimer aller à l'école

Items	Effectif élèves	Pourcentage
Tu adores ou aimes bien	448	69,89%
Tu aimes un peu ou pas du tout	180	28,08%

Parmi les 515 enfants participant à l'ATE, nous en comptons 365 (soit 70,87%) déclarant « adorer et bien aimer » se rendre à l'école. Concernant les 126 enfants ne participant pas à l'ATE, 83 (soit 65,88%) apprécient d'aller à l'école.

*Tableau 12 : Aimer aller à l'école selon la participation à l'ATE*

Items	Tu aimes aller à l'école	Pourcentage
Tu participes à l'ATE	365 (sur 515)	70,87%
Tu ne participes pas à l'ATE	83 (sur 126)	65,88%

Aller en classe

Pour finir, nous avons demandé aux enfants « s'ils aiment aller en classe ». 442 élèves (sur 641, soit 68,96%) aiment aller (et être) en classe, alors que 185 (sur 641, soit 28,86%) « aiment un peu ou pas du tout » y aller (et y être).

*Tableau 13 : Aimer aller en classe*

Items	Effectif élèves	Pourcentage
Tu adores ou aimes bien	442	68,96%
Tu aimes un peu ou pas du tout	185	28,86%

Nous observons que les enfants participant à l'ATE « adorent ou aiment bien » aller (et être) en classe à hauteur de 68,74% (soit 354 élèves). Parmi les enfants ne participant pas à l'ATE, 88 (soit 69,84%) « adorent ou aiment bien » y aller. Seul 35 enfants (soit 27,77%) « aiment peu ou pas du tout » aller (et être) en classe.

*Tableau 14 : Aimer aller en classe selon la participation à l'ATE*

Items	Tu aimes aller en classe	Pourcentage
Tu participes à l'ATE	354 (sur 515)	68,74%
Tu ne participes pas à l'ATE	88 (sur 126)	69,84%

## I.2. Se sentir bien

Parmi les 515 enfants participant à l'ATE, 471 (soit 91,46%) se sentent bien en ATE.

Cette sensation se retrouve en classe puisque sur les 641 enfants ayant répondu à notre questionnaire, 578 (soit 90,17%) répondent de manière positive. Lorsque nous regardons ensuite plus attentivement ce que ces enfants déclarent au regard du fait qu'ils participent à l'ATE ou du fait qu'ils n'y participent pas, nous notons que les premiers sont 459 sur 515 (soit 89,13%) et les seconds 119 sur 126 (soit 94,44%).

Tableau 15 : Sentiment de bien-être et participation à l'ATE

Items	Se sentir bien	Pourcentage
Tu participes à l'ATE	459 (sur 515)	89,13%
Tu ne participes pas à l'ATE	119 (sur 126)	94,44%

### I.3. Leur état de forme

Pour ce point, nous avons demandé aux enfants s'ils « sont en forme quand ils vont à l'école » d'une part et « s'ils sont en forme au réveil à la maison » d'autre part.

Il ressort ainsi que, tous publics confondus, sur les 641 enfants ayant répondu à notre questionnaire, 366 (soit 57,10%) se déclarent en forme lorsqu'ils vont à l'école. Il apparaît que, concernant les 515 enfants participant à l'ATE, 275 (soit 53,40%) d'entre eux se disent en forme (contre 193, soit 37,48%, ne l'étant pas). En revanche, 91 enfants sur les 126 ne participant pas à l'ATE (soit 72,22%) se sentent en forme lorsqu'ils vont à l'école. Seul 25 d'entre eux (soit 19,84%) déclarent ne pas être en forme.

Tableau 16 : Etat de forme avant d'aller à l'école et participation à l'ATE

Items	Je suis en forme avant d'aller à l'école	Pourcentage
Tu participes à l'ATE	275 (sur 515)	53,40%
Tu ne participes pas à l'ATE	91 (sur 126)	72,22%

Enfin, à la question « es-tu en forme au réveil à la maison ? », 508 enfants sur 641 (soit 79,25%) répondent de manière positive contre 93 (soit 14,51%) de manière négative. Concernant les enfants participant à l'ATE, 406 d'entre eux (soit 78,83%) se disent en forme (contre 79, soit 15,34%). Sur les 126 enfants ne participant pas à l'ATE, 102 (soit 80,95%) se déclarent en forme au réveil (contre 14, soit 11,11%, ne pas être en forme).

Tableau 17 : Etat de forme au réveil à la maison et participation à l'ATE

Items	Je suis en forme au réveil à la maison	Pourcentage
Tu participes à l'ATE	406 (sur 515)	78,83%
Tu ne participes pas à l'ATE	102 (sur 126)	80,95%

### I.4. Eléments à retenir sur les forme et fatigue déclarées

Au regard de ces résultats, nous pouvons constater que les enfants, tous publics confondus, sont en majorité favorables aux conditions scolaires et extra-scolaires qui leur sont proposées. Ils se sentent bien dans les structures telles que l'ATE, l'école ou la classe.

Concernant leur état de forme, il ressort une certaine nuance quant à leur état de forme le matin au réveil avant d'aller à l'école ; il est moindre les jours d'école que les jours où ils restent à la maison. Ces constats peuvent trouver des hypothèses d'explication dans les travaux précédemment cités relatant le manque d'heures de sommeil, pouvant aller de 30 à 50 minutes par nuit. *A contrario*, les autres jours, les enfants peuvent dormir plus longtemps et se réveiller à leur rythme.

Ainsi, puisque les enfants / élèves questionnés se déclarent se sentir bien, nous avons cherché à en comprendre les raisons. Nous nous sommes ainsi focalisés sur des raisons éventuelles de la construction de cette sensation de bien-être de ces enfants / élèves à travers l'étude des variables suivantes :

- Les relations avec les autres ;
- L'autonomie et la maîtrise de l'environnement ;
- L'acceptation de soi et la croissance personnelle.

Les trois points suivants de ce rapport étudieront donc ces trois variables.

## **II. Bien-être des enfants scolarisés à Laxou : leurs relations**

Les relations constituent la première composante du bien-être psychologique que nous avons choisies d'étudier dans le cadre de ce rapport. Pour cela, nous avons interrogé les enfants / élèves sur leurs relations, dans le cadre de l'ATE et/ou dans la classe, avec les enseignants, les intervenants, les pairs et les parents. Nous avons ainsi questionné les enfants / élèves sur la qualité de leurs relations :

- Sont-elles bonnes ? Positives ? Chaleureuses (par exemple, être gentil, à l'écoute, etc.) ?
- Permettent-elles de se soucier du bien-être d'autres personnes (par exemple, aider, être aidé, etc.), d'être capable d'empathie, d'affection et d'intimité (par exemple, pouvoir discuter, se sentir à l'aise, etc.), de prendre et de donner (par exemple, aider, être aidé, avoir la possibilité ou la liberté de proposer des activités, de prendre des initiatives, etc.) ?

## II.1. Les relations avec les autres

### II.1.1. Au sein de l'ATE

Les enfants participant à l'ATE (515) disent l'aimer parce qu'ils y retrouvent leurs copains/copines (465 réponses, soit 90,29%), peuvent y aider et y être aidés par leurs copains/copines (412 réponses, soit 80,00%), y rencontrent d'autres élèves (314 réponses, soit 60,97%).

Très majoritairement, concernant les enfants côtoyés en ATE, les répondants déclarent avoir avec eux de bonnes relations (respectivement, 438 réponses, soit 85,05%, et 448 réponses, soit 86,99%, à deux questions portant sur ce sujet dans notre questionnaire), les trouver gentils (451 réponses, soit 87,57%), pouvoir discuter avec eux (432 réponses, soit 83,88%) et se sentir à l'aise avec eux (442 réponses, soit 85,83%).

En outre, de façon moins majoritaire toutefois, les enfants participant à l'ATE déclarent :

- Ne pas se battre en ATE (390 réponses, soit 75,73%), mais 94 réponses indiquent s'y être battus (soit 18,25%) ;
- Se trouver écoutés en ATE (369 réponses, soit 71,65%), mais 103 réponses affirment ne pas se sentir écoutés par les copains/copines (soit 20,00%) ;
- Ne pas faire l'objet de moqueries de la part des enfants en ATE (369 réponses, soit 71,65%), mais 122 réponses disent en avoir fait l'objet (soit 23,69%) ;
- Trouver que les enfants en ATE ne respectent pas les règles (104 réponses, soit 20,19%), alors que 372 disent qu'ils les respectent (soit 72,23%).

Enfin, dans le cadre du questionnaire, nous avons également interrogé à plusieurs reprises les enfants sur la façon dont ils aident et dont ils se sentent être aidés en ATE.

Ainsi, les enfants déclarent largement aider leurs copains/copines (respectivement, 425 réponses, soit 82,52%, et 434 réponses, soit 84,27%, à deux questions portant sur ce sujet dans notre questionnaire) et être aidés par leurs copains/copines (respectivement, 387 réponses, soit 75,15%, et 401 réponses, soit 77,86%). Toutefois, une part non négligeable d'enfants se sent non aidée en ATE (respectivement, 108 réponses, soit 20,97%, et 88 réponses, soit 17,09%, à deux questions portant sur ce sujet dans notre questionnaire). Ainsi, nous remarquons que les enfants se sentent moins aidés que ce qu'ils estiment aider.

Très majoritairement, les enfants participant à l'ATE disent entretenir de bonnes relations avec les intervenants (respectivement, 433 réponses, soit 84,08%, et 441 réponses, soit 85,63%, à deux questions portant sur ce sujet dans notre questionnaire), les trouver gentils (458 réponses, soit 88,93%) et à leur écoute (420 réponses, soit 81,55%). Les enfants précisent en outre qu'il leur est possible, dans le cadre de l'ATE, de discuter avec les intervenants (421 réponses, soit 81,75%) et que ces derniers les aident (439 réponses, soit 85,24%). Les enfants se disent ainsi à l'aise avec les intervenants (428 réponses, soit 83,11%). Les enfants indiquent en sus qu'ils peuvent discuter doucement en ATE (457 réponses, soit 88,94%) et travailler avec leur copain ou copine (448 réponses, soit 86,99%).

Tableau 18 : Les relations entre enfants et intervenants

Items	Effectif élèves	Pourcentage
Avoir de bonnes relations	433	84,08%
Les intervenants sont gentils	458	88,93%
Les intervenants sont à leur écoute	420	81,55%
Les enfants peuvent discuter avec les intervenants	421	81,75%
Les enfants sont aidés par les intervenants	439	85,24%
Les enfants sont à l'aise avec les intervenants	428	83,11%
Les enfants peuvent discuter doucement	457	88,94%
Les enfants peuvent travailler avec leurs copains	448	86,99%

De façon moins majoritaire, les enfants participant à l'ATE indiquent que les intervenants appliquent, au sein de leur activité, des règles du vivre ensemble (408 réponses, soit 79,22%). Ils précisent également qu'ils ont le droit de discuter, notamment avec leurs copains/copines (405 réponses, soit 78,64%), certains enfants soulignant toutefois qu'ils n'en ont pas le droit (74 réponses, soit 14,37%). Ils considèrent également qu'ils peuvent travailler en petit groupe en ATE (388 réponses, soit 75,34%).

Tableau 19 : Les attitudes en ATE

Items	Effectif élèves	Pourcentage
Les intervenants appliquent les règles du vivre ensemble	408	79,22%
Les enfants ont le droit du discuter	405	78,64%
Les enfants peuvent travailler en petit groupe	388	75,34%

En outre, si les enfants, majoritairement, ne trouvent pas les intervenants sévères (292 réponses, soit 56,70%), une part non négligeable d'entre eux les trouvent toutefois sévères (153 réponses, soit 29,71%) ou ne répondent pas à la question (70 réponses, soit 13,59%).

Par ailleurs, si les enfants précisent que les intervenants leur proposent des jeux (439 réponses, soit 85,24%), ils sont partagés quant à leur possibilité (265 réponses positives, soit 51,46% contre 206 réponses négatives, soit 37,67%) ou liberté (284 réponses positives, soit 55,15% contre 194 réponses négatives, soit 40,00%), en ATE, de proposer eux-mêmes des activités. De même, les enfants sont partagés quant à la liberté que les intervenants leur laissent de prendre des initiatives en ATE (246 réponses positives, soit 47,77% contre 223 réponses négatives, soit 43,30%).

Les relations aux autres : ce que les enfants disent apprendre en ATE et qui leur est ensuite utile en classe

Appris en ATE et considéré comme utile ensuite en salle de classe, les élèves disent apprendre le respect des autres (copains/copines et adultes) (451 réponses, soit 87,57%). Ils indiquent également apprendre des règles de conduite et de comportement (414 réponses, soit 80,39%) ainsi que le partage et l'aide, c'est-à-dire la coopération (410 réponses, soit 79,61%). Toutefois, respectivement, 15,34% (soit 79 réponses) et 15,15% des enfants (soit 78 réponses) déclarent ne pas apprendre en ATE le partage et l'aide, c'est-à-dire la coopération, et des règles de conduite et de comportement qui leur seraient ensuite utiles en classe.

*Tableau 20 : Les apprentissages des élèves en ATE*

Items	Réponses positives des élèves	Pourcentage
Apprendre le respect des autres	451	87,5%
Apprendre des règles de conduite et de comportement	414	80,39%
Partage et aide	410	79,61%

Nous voulons à présent étudier ce que les enfants participant à l'ATE, mais également ceux n'y participant pas, disent vivre en salle de classe quant à leurs relations avec leurs enseignants et disent également vivre dans leur(s) foyer(s) quant à leurs relations avec leurs parents.

Il nous a en effet semblé nécessaire, pour mieux comprendre les relations des enfants en ATE (avec leurs pairs et les intervenants), de mettre en double perspective leurs déclarations sur leurs relations en ATE :

- avec celles sur leurs relations avec leurs enseignant.e.s et leurs parents ;
- ainsi qu'avec celles des enfants ne participant pas à l'ATE sur leurs relations avec leurs enseignants et leurs parents, relations vécues dans le quotidien d'une journée.

## II.2. Au sein de la classe

### Les relations entre élèves et enseignants

---

*Pour les élèves participant à l'ATE*

Très majoritairement, ces élèves disent entretenir de bonnes relations avec les enseignants (respectivement, 450 réponses, soit 87,38%, et 447 réponses, soit 86,80%, à deux questions portant sur ce sujet dans notre questionnaire), les trouver gentils (470 réponses, soit 91,26%), à leur écoute (437 réponses, soit 84,85%), aidants (453 réponses, soit 87,96%) et appliquant des règles de du vivre ensemble (452 réponses, soit 87,77%). Les élèves se disent ainsi à l'aise avec les enseignants (434 réponses, soit 84,27%).

*Tableau 21 : Les relations entre élèves participant à l'ATE et enseignants*

Items	Effectif élèves	Pourcentage
Avoir de bonnes relations	450	87,38%
Les enseignants sont gentils	470	91,26%
Les enseignants sont à leur écoute	437	84,85%
Les élèves sont aidés par les enseignants	453	87,96%
Les élèves sont à l'aise	434	84,27%
Les élèves peuvent travailler avec leurs copains	448	86,99%

De façon moins majoritaire, les élèves participant à l'ATE précisent qu'il leur est possible, en classe, de discuter avec les enseignants (385 réponses, soit 74,76%) ou doucement entre eux (364 réponses, soit 70,68%), ou de travailler avec leur copain ou copine (356 réponses, soit 69,13%) ou en petit groupe (329 réponses, soit 63,88%).

*Tableau 22 : Les attitudes des élèves en classe*

Items	Effectif élèves	Pourcentage
Les élèves peuvent discuter avec les enseignants	385	74,76%
Les élèves peuvent discuter entre eux	364	70,68%
Les élèves peuvent travailler avec leurs copains	356	69,13%
Les élèves peuvent travailler en petit groupe	329	63,88%

De plus, si les enfants, majoritairement, ne trouvent pas les enseignants sévères (277 réponses, soit 53,79%), une part non négligeable d'entre eux les trouvent toutefois sévères (182 réponses, soit 35,34%) ou ne répondent pas à la question (56 réponses, soit 10,87%).

Par ailleurs, si ces élèves précisent que les enseignants leur proposent des activités ludiques (368 réponses, soit 71,46%), ils sont partagés quant à leur possibilité (239 réponses positives, soit 46,41% contre 235 réponses négatives, soit 45,63%) ou liberté (234 réponses positives, soit 45,44% contre 242 réponses négatives, soit 46,99%), en classe, de proposer eux-mêmes des activités. De même, les élèves sont partagés quant à la liberté que les enseignants leur laissent de prendre des initiatives en classe (251 réponses positives, soit 48,74% contre 216 réponses négatives, soit 41,94%) et leur droit de discuter en classe (265 réponses positives, soit 51,46% contre 202 réponses négatives, soit 39,22%).

*Pour les élèves ne participant pas à l'ATE*

De leur côté, très majoritairement, ces élèves (126) disent entretenir de bonnes relations avec les enseignants (respectivement, 119 réponses, soit 94,44%, et 118 réponses, soit 93,65%, à deux questions portant sur ce sujet dans notre questionnaire), les trouver gentils (122 réponses, soit 96,83%), à leur écoute (116 réponses, soit 92,06%) et aidants (116 réponses, soit 92,06%). Les élèves se disent ainsi à l'aise avec les enseignants (114 réponses, soit 90,48%).

*Tableau 23 : Les relations entre élèves ne participant pas à l'ATE et enseignants*

Items	Effectif élèves	Pourcentage
Avoir de bonnes relations	119	94,44%
Les enseignants sont gentils	122	96,83%
Les enseignants sont à leur écoute	116	92,06%
Les élèves sont aidés par les enseignants	116	92,06%
Les élèves sont à l'aise	114	90,48%

En outre, les élèves ne participant pas à l'ATE déclarent que les enseignants proposent en classe des activités ludiques (110 réponses, soit 87,30%).

De façon moins majoritaire toutefois, ils considèrent également, en classe, avoir la liberté (99 réponses, soit 78,57%) et la possibilité de proposer des activités (95 réponses, soit 75,40%). Les élèves sont enfin plus partagés quant à la liberté que les enseignants leur laissent de prendre des initiatives en classe (74 réponses positives, soit 58,73% contre 42 réponses négatives, soit 33,33%).

Les élèves précisent encore qu'en classe il leur est possible de discuter avec les enseignants (102 réponses, soit 80,95%). Ils indiquent aussi qu'ils ont le droit de discuter entre eux (98 réponses, soit 77,78%), et ce d'autant plus qu'ils le font doucement (110 réponses, soit 87,30%), de travailler en petit groupe (115 réponses, soit 91,27%) ou avec leur copain ou copine (108 réponses, soit 85,71%).

Tableau 24 : Les attitudes des élèves ne participant pas à l'ATE en classe

Items	Effectif élèves	Pourcentage
Les élèves peuvent discuter avec les enseignants	102	80,95%
Les élèves peuvent discuter entre eux	98	77,78%
Les élèves peuvent travailler avec leurs copains	108	85,71%
Les élèves peuvent travailler en petit groupe	115	91,27%

De plus, si les enfants, majoritairement, ne trouvent pas les enseignants sévères (75 réponses, soit 59,52%), une part non négligeable d'entre eux les trouvent toutefois sévères (46 réponses, soit 36,51%).

Notons enfin que, de façon peu majoritaire, les élèves ne participant pas à l'ATE déclarent que les enseignants appliquent des règles du vivre ensemble (85 réponses, soit 67,46%) ou préfèrent ne pas répondre à la question (32 réponses, soit 25,40%).

#### Les relations entre élèves en classe

##### *Pour les élèves participant à l'ATE*

Ces élèves indiquent avoir de bonnes relations avec leurs copains/copines en salle de classe (457 réponses, soit 88,74%). Ils précisent également, de façon moins majoritaire toutefois, aider leurs copains/copines (390 réponses, soit 75,73%) et être aidés par les copains/copines (376 réponses, soit 73,01%) en salle de classe. Ainsi, 18,06% (soit 93 réponses) des enfants considèrent ne pas aider les copains/copines et 20,39% (soit 105 réponses) déclarent ne pas être aidés par les copains/copines en salle de classe.

Tableau 25 : Les relations entre élèves du point de vue des élèves participant à l'ATE

Items	Réponses positives des élèves	Pourcentage
Ils ont de bonnes relations	457	88,74%
Ils aident leur copain/copine	390	75,73%
Ils sont aidés par leur copain/copine	376	73,01%

Nous remarquons ici que, en classe, les élèves participant à l'ATE se sentent moins aidés que ce qu'ils estiment aider. Ces déclarations vont dans le sens de celles faites par ces enfants en ATE.

*Pour les élèves ne participant pas à l'ATE*

Très majoritairement, concernant les camarades de classe, les répondants n'allant pas à l'ATE déclarent avoir avec eux de bonnes relations (121 réponses, soit 96,03%).

Ces élèves déclarent également aider en classe leurs copains/copines (112 réponses, soit 88,89%) et être aidés par leurs copains/copines (104 réponses, soit 82,54%).

*Tableau 26 : Les relations entre élèves du point de vue de ceux ne participant pas à l'ATE*

<b>Items</b>	<b>Réponses positives des élèves</b>	<b>Pourcentage</b>
Avoir de bonnes relations	121	96,03%
Les élèves aident leur copain/copine	112	88,89%
Les élèves sont aidés par leur copain/copine	104	82,54%

Ainsi, nous remarquons que, en classe, les enfants ne participant à l'ATE se sentent moins aidés que ce qu'ils estiment aider. Nous faisons ci-dessus le même constat pour les enfants allant en ATE, que ces derniers d'ailleurs soient en ATE ou en classe.

---

Les relations aux autres : ce que les élèves disent apprendre en classe

---

*Pour les élèves participant à l'ATE*

En salle de classe, les élèves participant à l'ATE disent apprendre le respect des autres (copains/copines et adultes) (473 réponses, soit 91,84%) ainsi que des règles de conduite et de comportement (472 réponses, soit 91,65%). Ces élèves indiquent également apprendre, en salle de classe, le partage et l'aide dans les activités, c'est-à-dire la coopération (441 réponses, soit 85,63%).

*Pour les élèves ne participant pas à l'ATE*

Comme les enfants participant à l'ATE, ceux n'y participant pas disent apprendre, en salle de classe, le respect des autres (copains/copines et adultes) (116 réponses, soit 92,06%) ainsi que des règles de conduite et de comportement (116 réponses, soit 92,06%). Les élèves indiquent également apprendre, en salle de classe, le partage et l'aide dans les activités, c'est-à-dire la coopération (113 réponses, soit 89,68%).

## II.3. Au sein du foyer familial : les relations entre enfants et parents

*Pour les enfants participant à l'ATE*

Massivement, ces enfants disent entretenir de bonnes relations avec leurs parents (488 réponses, soit 94,76%), les trouver gentils (488 réponses, soit 94,76%), à leur écoute (472 réponses, soit 91,65%), aidants (485 réponses, soit 94,17%) et avec lesquels ils peuvent discuter (481 réponses, soit 93,40%), en en ayant le droit (472 réponses, soit 91,65%). Les enfants se disent ainsi à l'aise avec leurs parents (472 réponses, soit 91,65%).

*Tableau 27 : Les relations entre élèves participant à l'ATE et parents*

Items	Effectif élèves	Pourcentage
Avoir de bonnes relations	488	94,76%
Les parents sont gentils	488	94,76%
Les parents sont à leur écoute	472	91,65%
Les enfants peuvent discuter	481	93,4%
Les enfants sont à l'aise	472	91,65%

Très majoritairement, les enfants participant à l'ATE déclarent en outre que leurs parents jouent avec eux (435 réponses, soit 84,47%) et appliquent des règles du vivre ensemble (414 réponses, soit 80,39%). Ils déclarent également avoir la possibilité (445 réponses, soit 86,41%) ou la liberté (435 réponses, soit 84,47%) de leur proposer des activités.

De façon moins majoritaire, les enfants précisent en outre que leurs parents leur laissent prendre des initiatives (401 réponses positives, soit 77,86%). Enfin, s'ils ne trouvent pas leurs parents sévères (312 réponses, soit 60,58%), une part non négligeable d'entre eux les trouvent toutefois sévères (154 réponses, soit 29,90%) ou ne répondent pas à la question (49 réponses, soit 9,51%).

*Pour les enfants ne participant pas à l'ATE*

Massivement, ces enfants disent entretenir de bonnes relations avec leurs parents (120 réponses, soit 95,24%), les trouver gentils (122 réponses, soit 96,83%), à leur écoute (115 réponses, soit 91,27%), aidants (115 réponses, soit 91,27%), avec lesquels ils peuvent discuter (114 réponses, soit 90,48%), en en ayant le droit (114 réponses, soit 90,48%), et jouer (110 réponses, soit 87,30%). Les enfants se disent ainsi à l'aise avec leurs parents (115 réponses, soit 91,27%).

Tableau 28 : Les relations entre élèves ne participant pas à l'ATE et parents

Items	Effectif élèves	Pourcentage
Avoir de bonnes relations	120	95,24%
Les parents sont gentils	122	96,83%
Les parents sont à leur écoute	115	91,27%
Les enfants sont aidés par les parents	115	91,27%
Les enfants sont à l'aise	115	91,27%
Les enfants peuvent discuter	114	90,48%
Les enfants jouent avec leurs parents	110	87,3%

Si les enfants ne participant pas à l'ATE déclarent également avoir la possibilité (102 réponses, soit 80,95%) ou la liberté (98 réponses, soit 77,78%) de proposer des activités à leurs parents, ces enfants sont quand même respectivement 16,67% (soit 21 réponses) et 20,63% (soit 26 réponses) à déclarer le contraire.

De façon moins majoritaire enfin, ces enfants précisent que leurs parents leur laissent plutôt prendre des initiatives (86 réponses positives, soit 68,25%) et appliquent des règles du vivre ensemble (85 réponses, soit 67,48%), ces résultats étant encore certainement justifiables par l'âge des répondants, 25,40% (soit 32 réponses) par exemple choisissent de ne pas répondre à cette dernière question. Enfin, si les répondants ne trouvent pas leurs parents sévères (74 réponses, soit 58,73%), une part non négligeable d'entre eux les trouvent toutefois sévères (45 réponses, soit 35,71%).

#### **II.4. Eléments à retenir : quelles similitudes et différences dans ces relations entretenues entre les enfants participant à l'ATE et ceux n'y participant pas ?**

Pour rappel, notre hypothèse de recherche est : la participation à l'ATE a une influence sur la construction du bien-être des élèves.

Nous avons ici effectué le croisement des réponses des élèves à la question de leur participation ou non à l'ATE avec leurs réponses à 14 questions de notre questionnaire relatives tout particulièrement aux relations entretenues par les enfants / élèves avec les enseignants, leurs pairs et leurs parents :

- « Tu as de bonnes relations avec les parents »,
- « Tu as de bonnes relations avec les enseignants »,
- « En classe, tu as de bonnes relations avec les copains/copines »,
- « En classe, tu aides les copains/copines »,
- « En classe, tu es aidé par les copains/copines »,
- « En classe, tu peux discuter avec les enseignants »,

- « En classe, tu as le droit de discuter »,
- « Les enseignants proposent des activités ludiques »,
- « En classe, tu peux discuter doucement »,
- « En classe, tu travailles en petit groupe »,
- « En classe, tu peux travailler avec ton copain/ta copine »,
- « En classe, tu peux proposer des activités (aux enseignants) »,
- « Les enseignants te laissent proposer des activités »,
- « Les enseignants te laissent prendre des initiatives ».

Voici ci-dessous, en guise de conclusion intermédiaire de ce point traitant des relations, nos analyses de ces croisements ainsi que, s'il y a lieu, des Khi-carré calculés.

---

## Les bonnes relations

### *De façon globale*

Au regard de l'ensemble de ces descriptions, nous constatons que les enfants participant à l'ATE, très majoritairement (à plus de 84% pour chaque type de relation), disent entretenir de bonnes relations avec les enfants et adultes de leur entourage. Ainsi, ils indiquent entretenir de bonnes relations :

- D'abord avec leurs parents (488 réponses, soit 94,76%),
- Puis avec leurs pairs en salle de classe (457 réponses, soit 88,74%),
- Puis avec leurs enseignants (respectivement, 450 réponses, soit 87,38%, et 447 réponses, soit 86,80%, à deux questions portant sur ce sujet dans notre questionnaire),
- Puis avec leurs pairs en ATE (respectivement, 438 réponses, soit 85,05%, et 448 réponses, soit 86,99%, à deux questions portant sur ce sujet dans notre questionnaire),
- Enfin avec les intervenants d'ATE (respectivement, 433 réponses, soit 84,08%, et 441 réponses, soit 85,63%, à deux questions portant sur ce sujet dans notre questionnaire).

Nous pouvons ici faire l'hypothèse que les enfants / élèves déclarent vivre de bonnes relations avec les personnes avec lesquelles ils passent le plus de temps et qu'ils connaissent ainsi le mieux.

De leur côté, les enfants ne participant à l'ATE, très majoritairement (à plus de 93% pour chaque type de relation), disent entretenir de bonnes relations avec les enfants et adultes de leur entourage. Ainsi, ils indiquent entretenir de bonnes relations :

- D'abord avec leurs pairs en salle de classe (121 réponses, soit 96,03%),
- Puis avec leurs parents (120 réponses, soit 95,24%) et
- Enfin avec les enseignants (respectivement, 119 réponses, soit 94,44%, et 118 réponses, soit 93,65%, à deux questions portant sur ce sujet dans notre questionnaire).

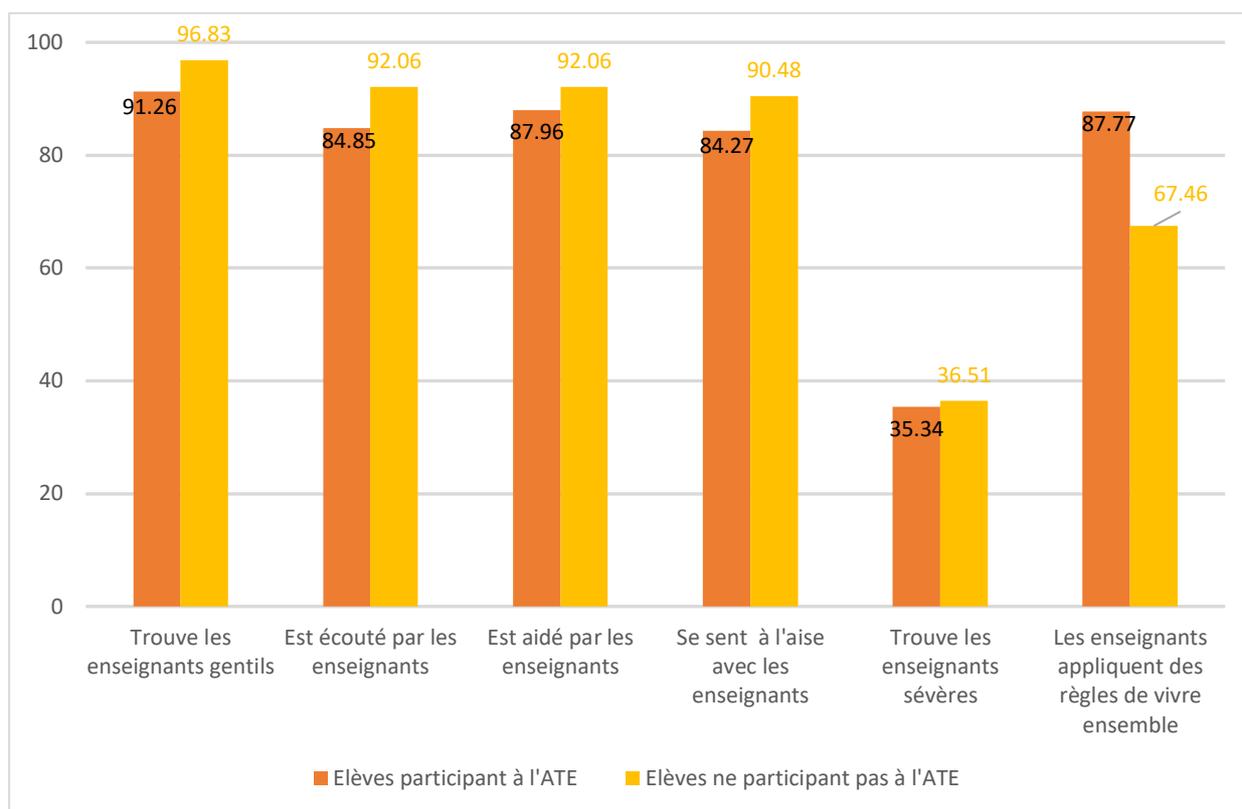
Comme nous l'avions mentionné dans notre analyse des réponses des enfants-élèves participant à l'ATE, nous pouvons ici aussi faire l'hypothèse que les enfants-élèves déclarent vivre de bonnes relations avec les personnes avec lesquelles ils passent le plus de temps et qu'ils connaissent ainsi le mieux. Nous précisons ici toutefois un point : le jeune âge des répondants peut expliquer le taux massif d'enfants déclarant leurs bonnes relations avec les enfants et adultes de leur entourage, ces taux se situant en effet entre 94,76% et 84,08% pour les enfants participant à l'ATE et dont les âges sont plus variés.

Suite aux calculs des Khi-carré correspondants, le fait que les enfants participent à l'ATE ou non n'a pas de conséquence sur leurs relations aux pairs, aux enseignants et aux parents.

#### *Avec les enseignants*

Dans le graphique ci-dessous, nous présentons les pourcentages des réponses obtenues relatifs aux relations entre les enseignants et, d'une part, les élèves participant à l'ATE et, d'autre part, ceux n'y participant pas. Nous ne mentionnons que les réponses positives, et ce afin de rendre le graphique plus lisible.

Graphique 1 : Pourcentage des réponses positives obtenues pour les relations élèves-enseignants



Massivement, les enfants participant à l'ATE et ceux n'y participant disent trouver les enseignants gentils (respectivement 470 réponses, soit 91,26%, et 122 réponses, soit 96,83%), à leur écoute (respectivement 437 réponses, soit 84,85%, et 116 réponses, soit 92,06%) et aidants (respectivement 453 réponses, soit 87,96%, et 116 réponses, soit 92,06%). Les élèves se disent ainsi à l'aise avec les enseignants (respectivement 434 réponses, soit 84,27%, et 114 réponses, soit 90,48%).

Toutefois, si les enfants participant à l'ATE et ceux n'y participant pas, à une courte majorité cependant, ne trouvent pas les enseignants sévères (respectivement 277 réponses, soit 53,79%, et 75 réponses, soit 59,52%), une part non négligeable d'entre eux les trouvent sévères (respectivement 182 réponses, soit 35,34%, et 46 réponses, soit 36,51%). En outre, une partie des enfants participant à l'ATE choisissent de ne pas répondre à la question (56 réponses, soit 10,87%).

Enfin, alors que de façon majoritaire les enfants participant à l'ATE déclarent que les enseignants appliquent des règles du vivre ensemble (452 réponses, soit 87,77%), les enfants n'y participant pas ne l'indiquent que de façon peu majoritaire (85 réponses, soit 67,46%) ou préfèrent ne pas répondre à la question (32 réponses, soit 25,40%). L'âge des répondants peut expliquer en partie ce résultat : en effet, il n'est pas assuré que les enfants ne participant pas à l'ATE aient tous compris le sens d'une telle question, même si lors de la passation du questionnaire, nous prenions soin de reformuler à l'oral aux enfants les questions du questionnaire qu'ils semblaient ou disaient ne pas comprendre.

### *Avec les élèves en classe*

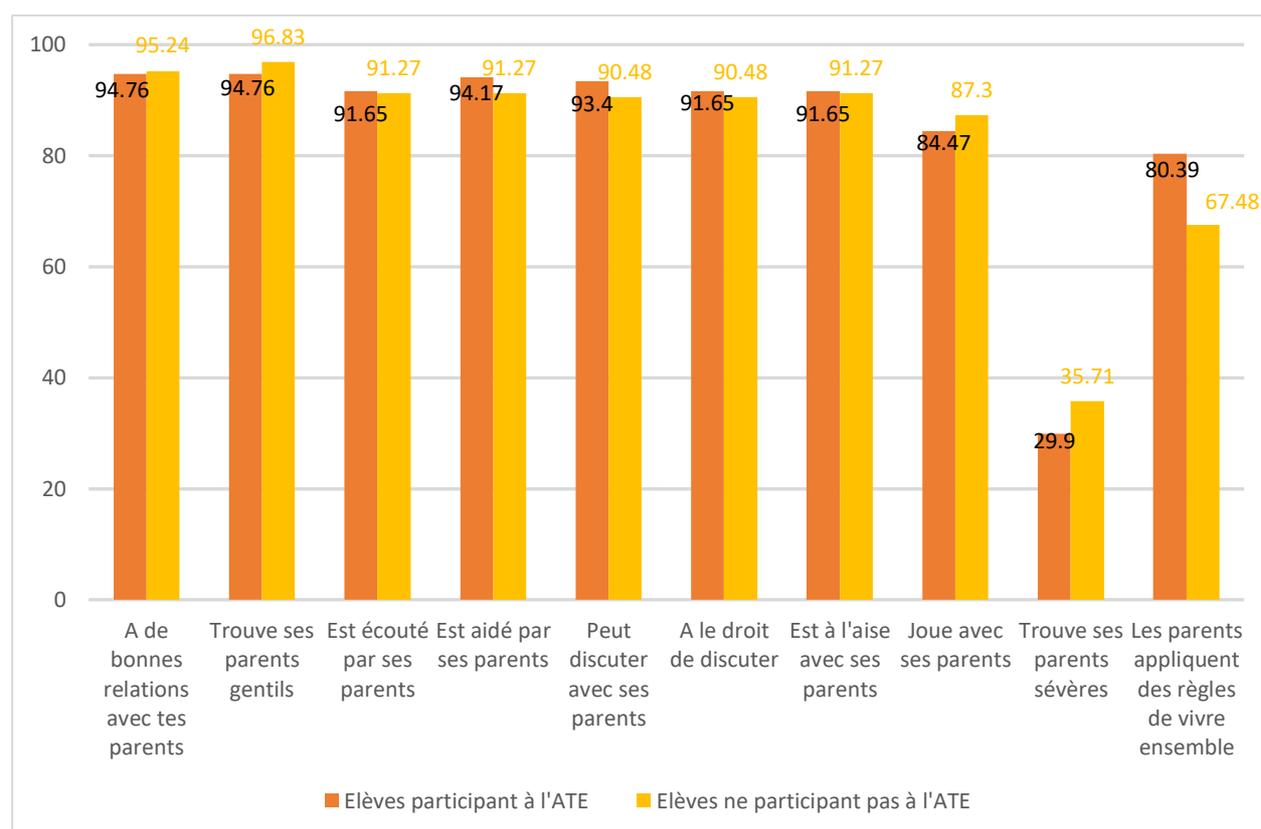
Si les élèves participant à l'ATE indiquent majoritairement avoir de bonnes relations avec leurs copains/copines en salle de classe (457 réponses, soit 88,74%), les élèves ne participant pas à l'ATE le déclarent massivement (121 réponses, soit 96,03%).

Toutefois, suite au calcul du Khi-carré correspondant, le fait que les enfants participent à l'ATE ou non n'a pas de conséquence sur leurs relations aux pairs.

### *Avec les parents au sein du foyer familial*

Dans le graphique ci-dessous, nous présentons les pourcentages des réponses obtenues relatifs aux relations entre parents et élèves participant à l'ATE et entre parents et élèves n'y participant pas. Nous ne mentionnons que les réponses positives afin de rendre le graphique plus lisible.

*Graphique 2 : Pourcentage des réponses positives obtenues pour les relations enfants-parents*



Massivement, les enfants participant à l'ATE et ceux n'y participant pas disent entretenir de bonnes relations avec leurs parents (respectivement 488 réponses, soit 94,76%, et 120 réponses, soit 95,24%), les trouver gentils (respectivement 488 réponses, soit 94,76%, et 122 réponses, soit 96,83%), à leur écoute (respectivement 472 réponses, soit 91,65%, et 115 réponses, soit 91,27%),

aidants (respectivement 485 réponses, soit 94,17%, et 115 réponses, soit 91,27%) et avec lesquels ils peuvent discuter (respectivement 481 réponses, soit 93,40%, et 114 réponses, soit 90,48%), en ayant le droit (respectivement 472 réponses, soit 91,65%, et 114 réponses, soit 90,48%). Enfants participant à l'ATE et ceux n'y participant pas se disent en outre à l'aise avec leurs parents (respectivement 472 réponses, soit 91,65%, et 115 réponses, soit 91,27%).

Très majoritairement, les enfants participant à l'ATE et ceux n'y participant pas déclarent en outre que leurs parents jouent avec eux (respectivement 435 réponses, soit 84,47%, et 110 réponses, soit 87,30%). Si le taux des enfants n'allant pas en ATE est un peu plus important que celui des enfants participant à l'ATE, cela peut certainement s'expliquer par le fait que les parents joueraient plus facilement avec leurs enfants lorsqu'ils sont plus jeunes.

Par ailleurs, si enfants participant à l'ATE et ceux n'y participant pas ne trouvent pas leurs parents sévères (respectivement 312 réponses, soit 60,58%, et 74 réponses, soit 58,73%), certains les trouvent toutefois sévères (respectivement 154 réponses, soit 29,90%, et 45 réponses, soit 35,71%) ou, pour les enfants participant à l'ATE, choisissent de pas ne répondre à la question (49 réponses, soit 9,51%).

Enfin, les enfants participant à l'ATE déclarent, majoritairement, que leurs parents appliquent des règles du vivre ensemble (414 réponses, soit 80,39%) alors que ceux ne participant pas à l'ATE le déclarent de façon bien moins majoritaire (85 réponses, soit 67,48%). Ce résultat est certainement explicable par le jeune âge des répondants, 25,40% (soit 32 réponses) par exemple choisissent de ne pas répondre à cette dernière question.

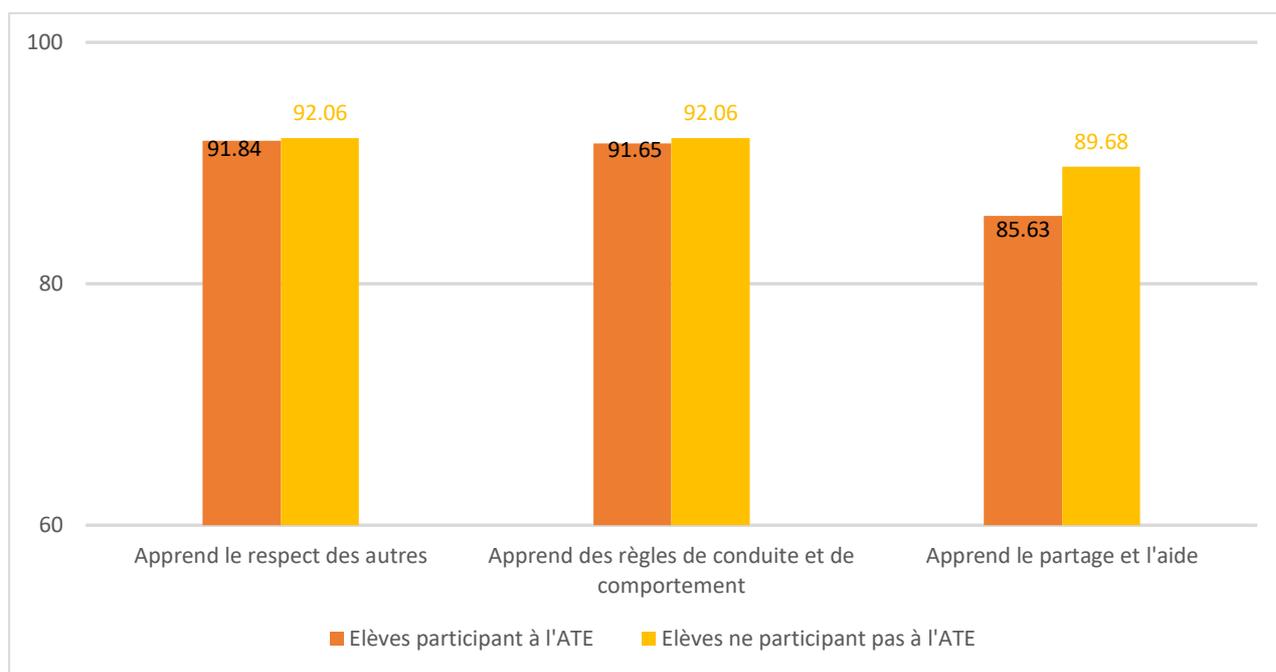
---

#### Les relations aux autres : ce que les élèves disent apprendre en classe

---

Dans le graphique ci-dessous, sont présentés les résultats des réponses obtenues relatifs aux apprentissages sociaux (ie. : respect des autres, respect des règles de conduite et de comportement et partage et entraide) des élèves en classe et ce en fonction de leur participation ou non à l'ATE.

Graphique 3 : Pourcentage des réponses positives obtenues pour les apprentissages en classe

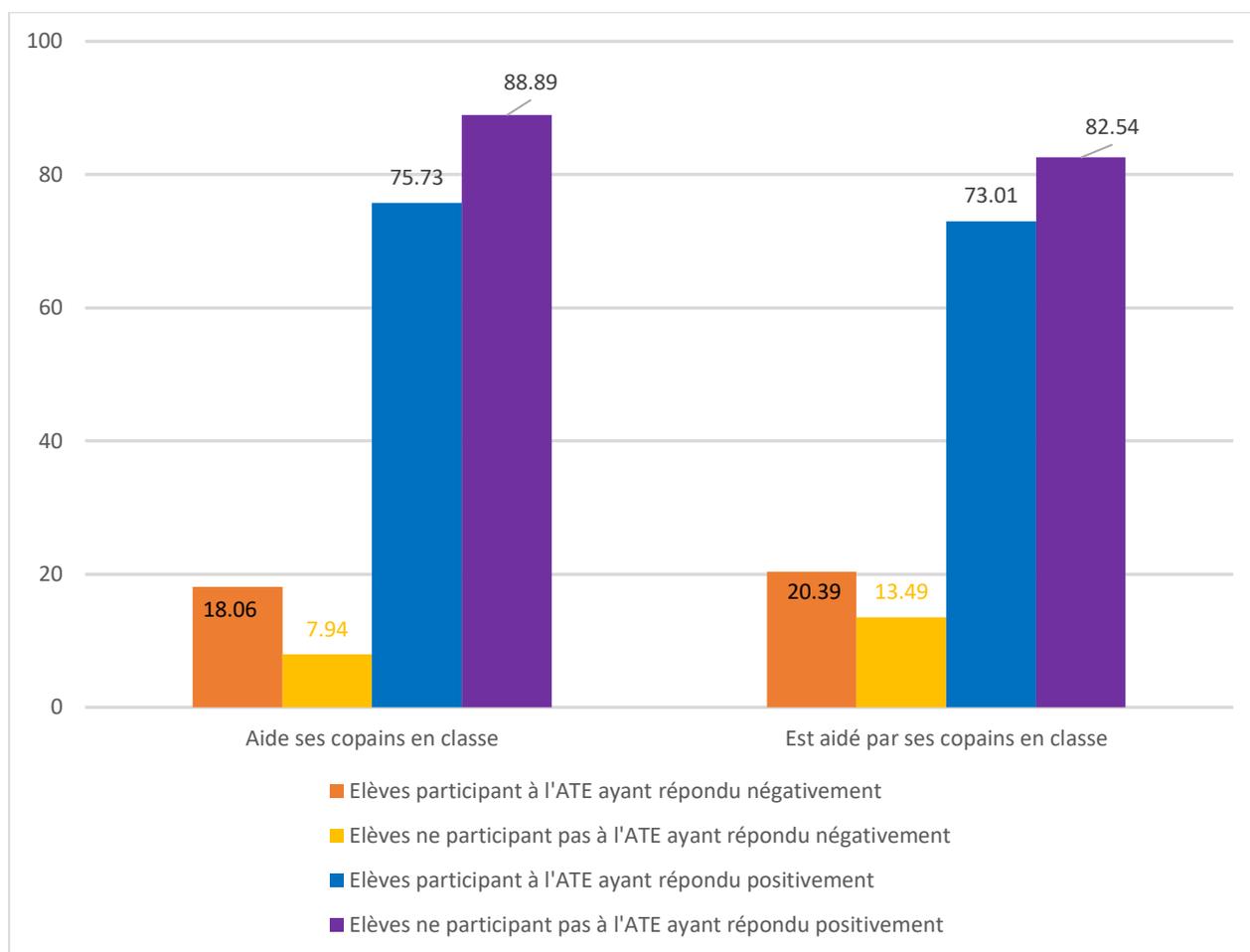


En salle de classe, massivement, les élèves participant à l'ATE comme ceux n'y participant pas disent apprendre le respect des autres (copains/copines et adultes) (respectivement 473 réponses, soit 91,84%, et 116 réponses, soit 92,06%) ainsi que des règles de conduite et de comportement (respectivement 472 réponses, soit 91,65%, et 116 réponses, soit 92,06%). Majoritairement, élèves participant à l'ATE comme ceux n'y participant pas indiquent également apprendre, en salle de classe, le partage et l'aide dans les activités, c'est-à-dire la coopération (respectivement 441 réponses, soit 85,63%, et 113 réponses, soit 89,68%).

#### L'aide apportée et celle reçue

Dans le graphique ci-dessous, sont présentés les résultats des réponses obtenues relatifs à l'aide apportée ou reçue par les élèves en fonction de leur participation ou non à l'ATE. Nous avons fait le choix ici de présenter les réponses positives et négatives pour montrer l'importance des écarts.

Graphique 4 : Pourcentage des réponses positives et négatives obtenues pour l'aide apportée et celle reçue



Les élèves participant à l'ATE et ceux n'y participant pas précisent également, respectivement de façon peu majoritaire ou massive toutefois, aider leurs copains/copines (respectivement 390 réponses, soit 75,73%, et 112 réponses, soit 88,89%) et être aidés par les copains/copines (respectivement 376 réponses, soit 73,01%, et 104 réponses, soit 82,54%) en salle de classe. Ainsi, 18,06% (soit 93 réponses) des élèves participant à l'ATE considèrent ne pas aider les copains/copines et 20,39% (soit 105 réponses) déclarent ne pas être aidés par les copains/copines en salle de classe.

D'une part, suite au calcul du Khi-carré correspondant, nous pouvons affirmer que la participation des enfants à l'ATE a une conséquence sur leurs déclarations d'aide apportée à leurs copains/copines (Khi-carré = 8,431, significatif à 0.01) : les élèves ne participant pas à l'ATE déclarent davantage aider leurs copains/copines. D'autre part, suite encore au calcul du Khi-carré correspondant, nous constatons, cette fois, une simple tendance dans les déclarations des enfants quant à l'aide reçue par leurs copains/copines en fonction de leur participation à l'ATE ou non : en effet, pour cette variable, la valeur du Khi-carré est de 3,621. Or, à la lecture de la table du Khi-carré (cf. annexe 2), la significativité ne s'observe que pour une valeur équivalente ou supérieure à 3,84 (significatif à 0.05).

Nous ne pouvons donc ici détecter qu'une simple tendance entre la participation à l'ATE et les déclarations d'aide reçue : les élèves ne participant pas à l'ATE déclarent être davantage aidés par leurs copains/copines. Mais l'existence d'une relation entre ces deux variables n'est pas garantie.

L'ensemble de ces éléments nous permettent en outre de constater que les élèves, en classe, qu'ils participent à l'ATE ou non, se sentent toutefois moins aidés que ce qu'ils estiment aider.

---

### La possibilité et la liberté de proposer des activités, la liberté de prendre des initiatives

---

#### *Avec les enseignants*

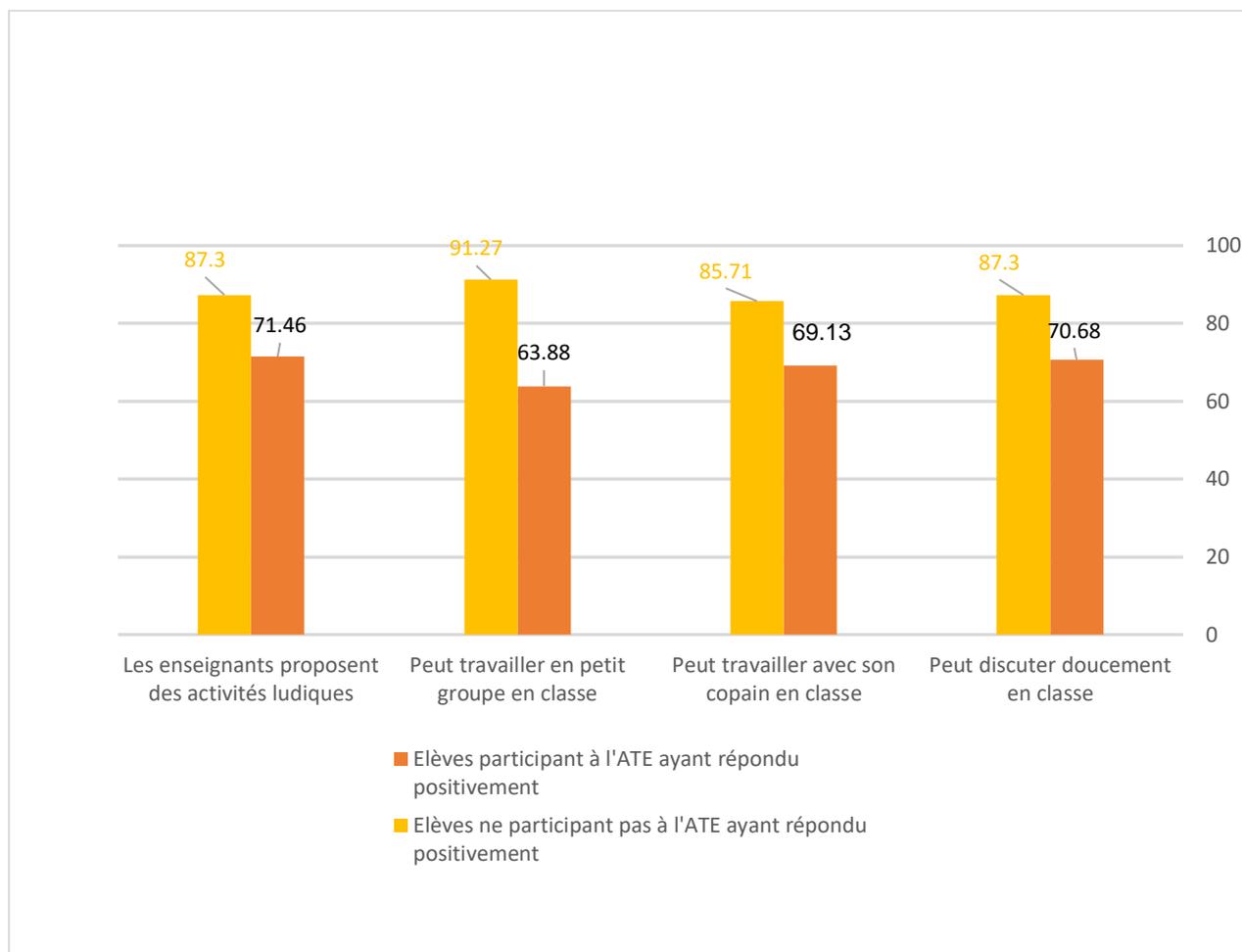
Nous présentons une comparaison des résultats des réponses obtenues relatifs aux relations entre enseignants et élèves participation ou non à l'ATE. Nous nous focalisons plus particulièrement sur les modes de travail en classe (*ex.* : possibilité de discuter, de proposer des activités et prendre des initiatives, de pouvoir travailler en petit groupe...).

Majoritairement, les enfants participant à l'ATE et ceux n'y participant pas précisent qu'il leur est possible, en classe, de discuter avec les enseignants (respectivement 385 réponses, soit 74,76%, et 102 réponses, soit 80,95%). Mais le calcul du Khi-carré correspondant ne permet pas de conclure à l'existence d'une relation entre la participation ou non à l'ATE et cette déclaration (de pouvoir discuter avec les enseignants).

En outre, les enfants participant à l'ATE soulignent, de façon bien moins massive cependant que ceux n'y participant pas, qu'il leur est possible, en classe, de discuter doucement entre eux (respectivement 364 réponses, soit 70,68%, et 110 réponses, soit 87,30%), de travailler avec leur copain ou copine (respectivement 356 réponses, soit 69,13%, et 108 réponses, soit 85,71%) ou en petit groupe (respectivement 329 réponses, soit 63,88%, et 115 réponses, soit 91,27%). Ici, le calcul des Khi-carré correspondants nous permet d'établir l'existence d'une relation entre la participation à l'ATE ou non et, successivement, le fait de déclarer pouvoir discuter doucement entre pairs (Khi-carré = 9,130, significatif à 0,01), travailler avec le copain/copine (Khi-carré = 13,204, significatif à 0,001) et travailler en petit groupe (Khi-carré = 34,258, significatif à 0,001) : les enfants ne participant pas à l'ATE déclarent davantage pouvoir discuter doucement entre pairs, travailler avec le copain/copine et travailler en petit groupe.

Par ailleurs, les élèves participant à l'ATE précisent que les enseignants leur proposent des activités ludiques (368 réponses, soit 71,46%), de façon moins majoritaire cependant que ceux ne participant pas à l'ATE (110 réponses, soit 87,30%). Le Khi-carré correspondant calculé nous permet de constater l'existence d'une relation entre la participation en ATE ou non et la déclaration d'activités ludiques proposées par les enseignants (Khi-carré = 9,83, significatif à 0,01) : les enfants ne participant pas à l'ATE le déclarent davantage.

Graphique 5 : Pourcentage des réponses positives obtenues pour la manière de travailler en classe



En outre, les enfants participant à l'ATE sont partagés quant à leur possibilité (239 réponses positives, soit 46,41% contre 235 réponses négatives, soit 45,63%) ou liberté (234 réponses positives, soit 45,44% contre 242 réponses négatives, soit 46,99%), en classe, de proposer eux-mêmes des activités. Alors que les enfants ne participant pas à l'ATE considèrent, majoritairement, avoir la liberté (99 réponses, soit 78,57%) et la possibilité, en classe, de proposer des activités (95 réponses, soit 75,40%). Le calcul des Khi-carré correspondants révèle l'existence d'une relation entre la participation en ATE ou non et les déclarations, d'une part, de possibilité (Khi-carré = 28,489, significatif à 0,001) et, d'autre part, de liberté (Khi-carré = 44,745, significatif à 0,001), en classe, de proposer eux-mêmes des activités : les enfants ne participant pas à l'ATE déclarent bien davantage avoir, en classe, cette possibilité et cette liberté de proposer eux-mêmes des activités.

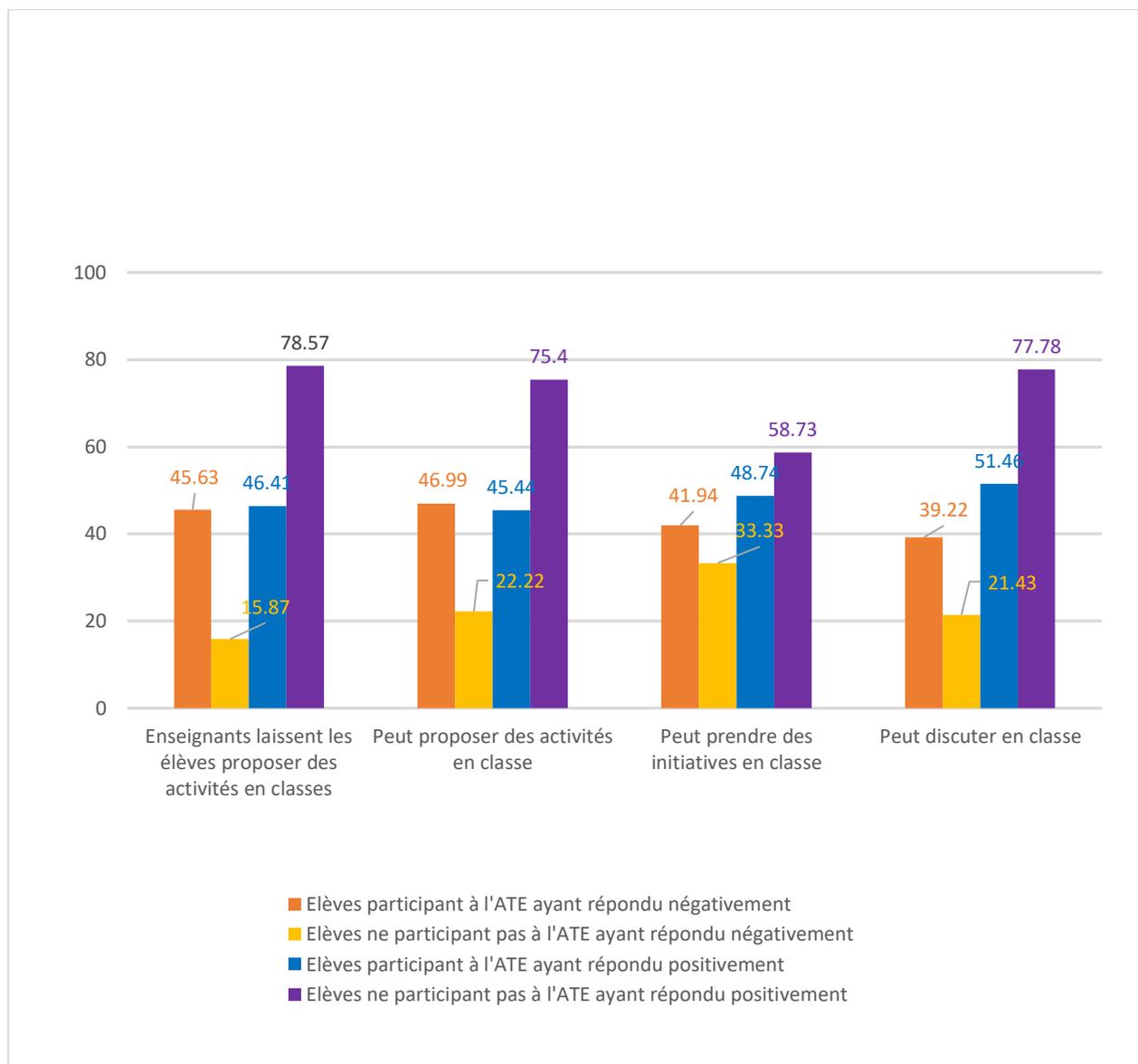
De même, les enfants participant à l'ATE et ceux n'y participant pas sont partagés quant à la liberté que les enseignants leur laissent de prendre des initiatives en classe (respectivement 251 réponses positives, soit 48,74%, contre 216 réponses négatives, soit 41,94%, et 74 réponses positives, soit

58,73%, contre 42 réponses négatives, soit 33,33%). Le calcul du Khi-carré correspondant permet de constater une simple tendance dans les déclarations des enfants quant à leur possibilité de prendre des initiatives en classe en fonction de leur participation à l'ATE ou non : en effet, pour cette variable, la valeur du Khi-carré est de 3,801. Or, à la lecture de la table du Khi-carré, la significativité ne s'observe que pour une valeur équivalente ou supérieure à 3,84 (significatif à 0.05). Nous ne pouvons donc ici détecter qu'une simple tendance entre la participation à l'ATE et les déclarations de possibilité de prises d'initiative en classe : les élèves ne participant pas à l'ATE déclarent davantage pouvoir prendre des initiatives en classe. Mais l'existence d'une relation entre ces deux variables n'est pas garantie.

Enfin, si les enfants participant à l'ATE restent partagés quant à leur droit de discuter entre eux en classe (265 réponses positives, soit 51,46% contre 202 réponses négatives, soit 39,22%), les enfants ne participant pas à l'ATE indiquent, de façon majoritaire, avoir ce droit (98 réponses, soit 77,78%). Le calcul du Khi-carré correspondant révèle l'existence d'une relation entre la participation en ATE ou non et cette déclarations (Khi-carré = 19,495, significatif à 0,001) : les enfants ne participant pas à l'ATE déclarent bien davantage avoir, en classe, le droit de discuter entre pairs.

Sur l'ensemble des Khi-carré ci-dessus calculés et s'étant révélés significatifs ou à tendance significative, un élément peut éventuellement expliquer les réponses des enfants ne participant pas à l'ATE : leur jeune âge. En effet, cet âge, et la scolarisation de ces enfants en GS d'école pré-élémentaire, seraient susceptibles de leur octroyer plus de permissions de la part des enseignants, ou leur jeunesse ne leur permettrait peut-être pas d'avoir encore acquis toutes les règles en vigueur à l'école. Ainsi, le plus jeune âge, et leur scolarisation en GS d'école pré-élémentaire, des enfants ne participant pas à l'ATE que celui des enfants y participant, et leur scolarisation plus massivement en école élémentaire, peuvent permettre d'expliquer, en partie tout du moins, ces différences de déclarations entre enfants participant à l'ATE et ceux n'y participant pas quant à leurs relations avec les enseignants.

Graphique 6 : Pourcentage des réponses positives et négatives obtenues pour la possibilité et la liberté de proposer des activités, la liberté de prendre des initiatives en classe



#### *Avec les parents au sein du foyer familial*

Les enfants participant à l'ATE, de façon majoritaire, déclarent avoir la possibilité (445 réponses, soit 86,41%) ou la liberté (435 réponses, soit 84,47%) de proposer des activités à leurs parents. Si les enfants ne participant pas à l'ATE déclarent également avoir la possibilité (102 réponses, soit 80,95%) ou la liberté (98 réponses, soit 77,78%) de proposer des activités à leurs parents, ces enfants sont quand même respectivement 16,67% (soit 21 réponses) et 20,63% (soit 26 réponses) à déclarer le contraire.

De façon moins majoritaire, les enfants participant à l'ATE et ceux n'y participant pas précisent en outre que leurs parents leur laissent prendre des initiatives (respectivement 401 réponses positives, soit 77,86%, et 86 réponses positives, soit 68,25%). Les premiers semblent toutefois considérer pouvoir prendre plus d'initiatives que les seconds.

Ces résultats sont encore certainement explicables par l'âge des répondants : leur jeune âge peut en effet expliquer ces réponses au regard de celles faites par les enfants participant aux ATE (aux âges plus variés).

### **III. Bien-être des enfants scolarisés à Laxou : leur autonomie et maîtrise de l'environnement**

L'autonomie et la maîtrise de l'environnement sont deux composantes du bien-être psychologique que nous avons interrogées dans le cadre de l'ATE et dans la classe. Nous avons ainsi questionné les élèves sur :

- Le fait d'être écouté,
- Le fait de pouvoir choisir ce qu'ils veulent,
- Les connaissances acquises,
- La possibilité d'utiliser des jeux,
- La possibilité d'utiliser et de manipuler des outils.

#### **II.1. Au sein de l'ATE**

Sur les 515 enfants participant à l'ATE, 436 (soit 84,66%) disent être écoutés durant l'ATE. 417 enfants (soit 80,97%) déclarent apprendre des connaissances (ex. : choses pour faire, pour apprendre) et 357 (soit 69,32%) disent pouvoir donner leur avis. En revanche, 253 d'entre eux (soit 49,13%) déclarent ne pas avoir la possibilité de créer ce qu'ils souhaitent.

Par ailleurs, 428 élèves (soit 83,11%) affirment utiliser des outils et 374 (soit 72,62%) comprendre le monde.

Tableau 29 : Les apports de l'ATE

Items	Effectif élèves	Pourcentage
Etre écoutés	436	84,66%
Apprendre des connaissances	417	80,97%
Donner leur avis	357	69,32%
Créer ce qu'ils veulent	253	49,13%
Utiliser des outils	428	83,11%
Comprendre le monde	374	72,62%

Concernant le réinvestissement en classe, 355 enfants (soit 68,93%) indiquent utiliser des connaissances et 340 (soit 66,02%) utiliser des outils (ex. ordinateur, pinceaux, rouleaux...). Ainsi, 160 (soit 31,07%) indiquent que les outils, dont l'utilisation leur a été apprise en ATE, ne leur sont pas ensuite utiles en classe et 137 (soit 26,60%) indiquent que les connaissances acquises en ATE ne leur sont pas utiles en classe.

Tableau 30 : Le réinvestissement en classe

Items	Réponses positives des élèves	Pourcentage
Utilisation de connaissances	355	68,93%
Utilisation des outils	340	66,02%

Durant l'ATE, les enfants disent pouvoir manipuler des objets (381 réponses positives soit 73,98%) et utiliser des jeux (346 réponses positives soit 67,18%).

## II.2. Au sein de la classe

### II.2.1. Les enfants participant à l'ATE

Dans la classe, parmi les 515 enfants participant à l'ATE, 459 (soit 89,13%) déclarent apprendre des connaissances. 429 élèves (soit 83,30%) affirment être écoutés et 363 (soit 70,49%) pouvoir donner leur avis. En revanche, ils déclarent ne pas pouvoir créer ce qu'ils veulent (274 réponses négatives soit 53,20%) et 189 (soit 36,70%) disent pouvoir le faire.

Les élèves affirment pouvoir utiliser des outils (436 réponses positives, soit 84,66%) et comprendre le monde (412 réponses positives, soit 80%).

*Tableau 31 : Les apports et attitudes des élèves en classe selon le point de vue des élèves participant à l'ATE*

Items	Effectif élèves	Pourcentage
Etre écoutés	429	83,30%
Apprendre des connaissances	459	89,13%
Donner leur avis	363	70,49%
Créer ce qu'ils veulent	189	36,70%
Utiliser des outils	436	84,66%
Comprendre le monde	412	80,00%

Par ailleurs, 456 élèves (soit 88,45%) apprennent des connaissances et 391 (soit 75,92%) utilisent des outils.

Concernant les pratiques en classe, 251 élèves (soit 48,74%) utilisent des jeux. 350 élèves (soit 67,96%) affirment par ailleurs manipuler des objets.

### **II.2.2. Les enfants ne participant pas à l'ATE**

En classe sur les 126 élèves ne participant pas à l'ATE, 118 (soit 93,65%) disent être écoutés et 116 (soit 92,06%) déclarent apprendre des connaissances. 91 (soit 72,22%) pouvoir donner leur avis. En revanche, à part égale (61 réponses positives, soit 48,61%, pour 60 réponses négatives, soit 47,62%), ces élèves indiquent ne pas avoir la possibilité de créer ce qu'ils veulent.

En outre, 92 élèves (soit 73,02%) disent utiliser des outils et 91 (soit 72,22%) comprendre le monde.

*Tableau 32 : Les apports et attitudes des élèves en classe selon le point de vue des élèves ne participant pas à l'ATE*

Items	Effectif élèves	Pourcentage
Etre écoutés	118	93,65%
Apprendre des connaissances	116	92,06%
Donner leur avis	91	72,22%
Créer ce qu'ils veulent	61	48,61%
Utiliser des outils	92	73,02%
Comprendre le monde	91	72,22%

Concernant les formes de travail en classe, 116 élèves (soit 92,06%) disent utiliser des jeux et 97 (soit 76,98%) manipuler des objets.

### **II.3. Éléments à retenir : quelles similitudes et différences dans ces autonomie et maîtrise de l'environnement entre les enfants participant et ceux n'y participant ?**

Pour rappel, notre hypothèse de recherche est : la participation à l'ATE a une influence sur la construction du bien-être des élèves.

Nous avons ici effectué le croisement de leurs réponses à la question de leur participation ou non à l'ATE avec leurs réponses aux 3 questions de notre questionnaire relatives à l'autonomie et à la maîtrise de l'environnement :

- « En classe, les enseignants t'écoutent »,
- « En classe, tu es écouté »,
- « En classe, tu peux choisir de créer ce que tu veux ».

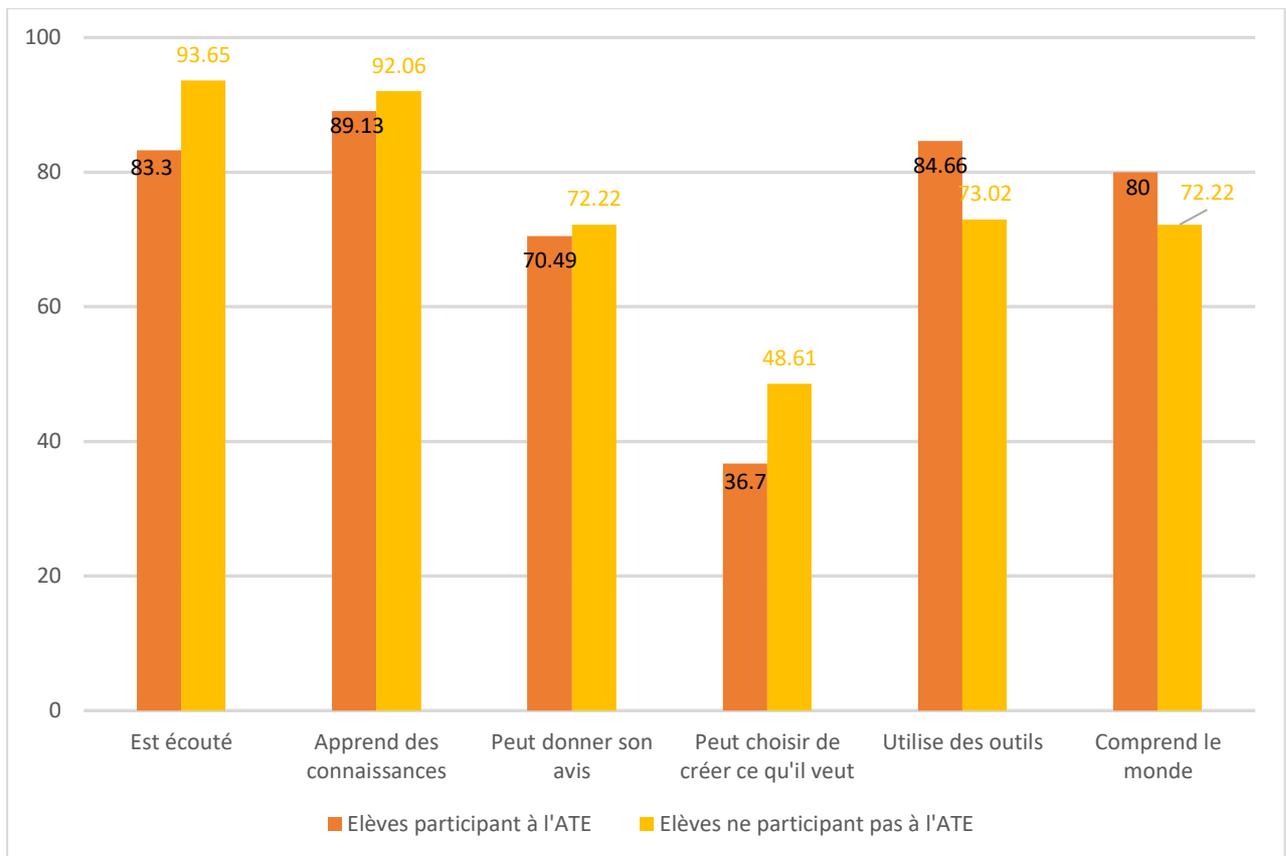
En quoi les facteurs pédagogiques mis en place durant l'ATE et durant les temps de classe peuvent aider à la construction de l'autonomie et la maîtrise de l'environnement ?

Observons-nous des différences en fonction de la participation des élèves à l'ATE ?

Voici ci-dessous, en guise de conclusion intermédiaire de ce point traitant de l'autonomie et de la maîtrise de l'environnement, nos analyses de ces croisements ainsi que, s'il y a lieu, des Khi-carré calculés.

Dans le graphique ci-dessous, sont présentés les résultats des réponses obtenues sur les apports et attitudes des élèves en classe en fonction de leur participation ou non à l'ATE.

Graphique 7 : Pourcentage des réponses positives obtenues pour les apports et attitudes des élèves en classe



Ainsi, les élèves ont la possibilité de donner leur avis. Ils affirment être écoutés, et ce, qu'ils participent à l'ATE (soit 88,5%) ou non (soit 95,2%). A la lecture du Khi-carré calculé (4,859, significatif à 0.05), nous pouvons affirmer qu'il existe une relation entre ces deux variables : les élèves ne participant pas à l'ATE se sentent ainsi davantage écoutés.

Par ailleurs, les élèves, lorsqu'ils sont en classe, apprennent des connaissances, comprennent le monde et peuvent utiliser des outils (ordinateurs, pinceaux, rouleaux...). Les élèves participant à l'ATE mentionnent aussi ces deux items de manière positive : ils développent des connaissances et utilisent des outils.

Concernant les pratiques pédagogiques, en ATE comme en classe, les élèves utilisent des jeux et manipulent des objets.

Concernant la maîtrise de l'environnement, les élèves ne disposent pas nécessairement des conditions pouvant leur permettre de créer (*ie.* : choisir de créer ce qu'ils veulent) convenant à leurs besoins et à leurs envies.

Concernant la variable « choisir de créer ce que tu veux », les élèves ne participant pas à l'ATE affirment pouvoir le faire (à 50,4%) contrairement aux élèves participant à l'ATE (à 40,8%). Pour cette variable, la valeur du Khi-carré est 3,605. Or, à la lecture de la table du Khi-carré, la

significativité ne s'observe que pour une valeur équivalente ou supérieure à 3,84 (significatif à 0.05). Nous ne pouvons détecter qu'une simple tendance, l'existence d'une relation entre ces variables n'est donc pas garantie.

Enfin, il apparaît que les enfants peuvent développer des aptitudes (*ie.* : donner leur avis) et des connaissances leur donnant l'impression d'avoir un sentiment de maîtrise et de compétence lors de l'utilisation d'outils particuliers.

## **IV. Bien-être des enfants scolarisés à Laxou : leur acceptation de soi et leur croissance personnelle**

Dans ce point, nous analysons deux critères de bien-être chez les élèves : l'acceptation de soi et la croissance personnelle.

Nous entendons la formule « acceptation de soi » comme le fait, d'une part, d'avoir un regard positif envers soi-même et sa vie passée et, d'autre part, de reconnaître et d'accepter de multiples aspects de soi, incluant des qualités et des défauts personnels.

Un autre critère de bien-être analysé dans ce point est la « croissance personnelle ». Il s'agit de percevoir un sentiment de développement personnel et de réaliser son potentiel en vue de disposer d'une meilleure connaissance de soi-même et de ses compétences.

### **IV.1. Au sein de l'ATE : les apports de l'ATE**

Sur les 515 enfants participant à l'ATE, 471 (soit 91,46%) déclarent se sentir bien en ATE. 418 (soit 81,17%) déclarent y prendre confiance en eux pour le travail en classe ensuite.

Durant l'ATE, 381 enfants (soit 73,98%) considèrent qu'ils peuvent proposer des idées, alors que 109 (soit 21,17%) considèrent ne pas pouvoir le faire.

Concernant les apprentissages réalisés en ATE et jugés ensuite utiles en classe, 321 enfants (soit 62,33%) considèrent qu'ils y apprennent à mieux s'exprimer oralement, alors que 157 (soit 30,49%) ne le pensent pas.

## **IV.2. Au sein de la classe**

### **IV.2.1. Les enfants participant à l'ATE**

Parmi les 515 enfants participant à l'ATE, 459 (soit 89,13%) répondent se sentir bien en classe.

423 enfants (soit 82,14%) répondent qu'ils y apprennent à avoir confiance en eux.

Enfin, 361 enfants (soit 70,10%) déclarent y apprendre à mieux s'exprimer oralement, alors que 120 enfants (soit 23,30%) ne le pensent pas.

### **IV.2.2. Les enfants ne participant pas**

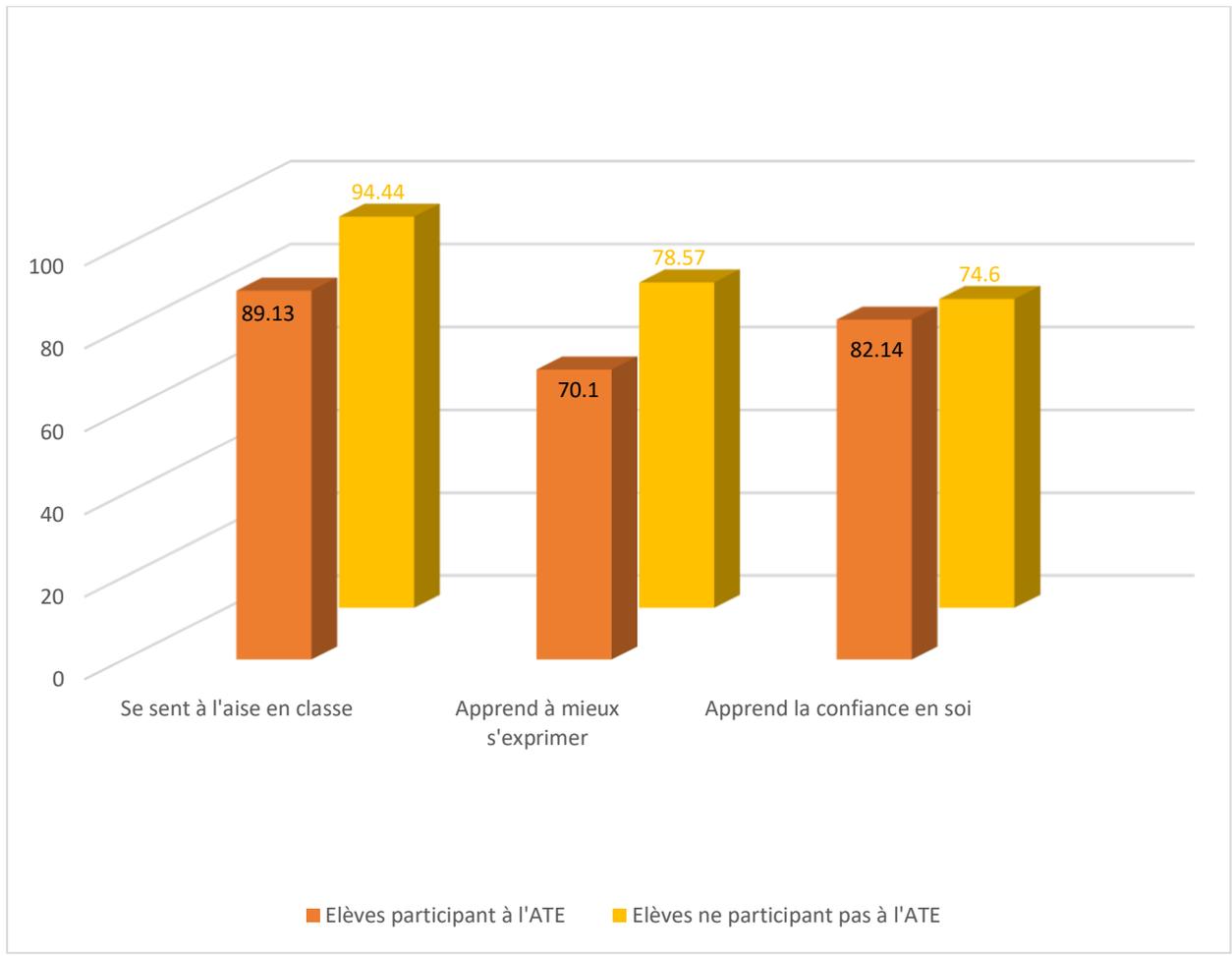
Parmi les 126 élèves ne participant pas à l'ATE, 119 (soit 94,44%) répondent se sentir bien en classe.

99 élèves (soit 78,57%) déclarent apprendre en classe à mieux s'exprimer oralement et 94 élèves (soit 74,60%) indiquent apprendre en classe à prendre confiance en eux.

## **IV.3. Eléments à retenir : quelles similitudes et différences dans ces acceptation de soi et croissance personnelle entre les enfants participant et ceux n'y participant pas ?**

Dans le graphique ci-dessous, sont présentés les résultats des réponses positives obtenues sur l'expression orale, la confiance en soi et le fait de se sentir bien en classe, en lien avec l'acceptation de soi et la croissance personnelle.

*Graphique 8 : Pourcentage des réponses positives obtenues pour les apports en classe (acceptation de soi et croissance personnelle)*



Les élèves participant à l'ATE et ceux n'y participant pas déclarent, de manière similaire, qu'ils se sentent bien en classe, qu'ils y apprennent à avoir confiance en eux et à mieux s'exprimer oralement. C'est en effet très majoritairement que les élèves déclarent se sentir bien en classe, qu'ils participent ou non à l'ATE. C'est également majoritairement qu'ils déclarent y apprendre à avoir confiance en eux et à mieux s'exprimer oralement, qu'ils participent ou non à l'ATE.

En outre, les enfants participant à l'ATE déclarent apprendre également cela en ATE (confiance en soi, expression orale).

## **Conclusion et préconisations**

## I. Les principaux résultats

Le principal objectif de ce rapport était d'apporter un éclairage empirique sur les effets, sur les enfants, du dispositif ATE conduit dans les écoles pré-élémentaires et élémentaires de la ville de Laxou. Plus particulièrement, après différents échanges avec la mairie de Laxou, nous avons défini notre axe de travail sur le thème « ATE : vie de l'enfant et fatigue » et formulé notre question comme suit : en quoi et comment l'ATE participe-t-il à la recherche du bien-être de l'enfant ?

Pour ce faire, nous avons, dans un premier temps, précisé les composantes du bien-être à partir des travaux de Ryff (2014). Ceci nous a amenés à nous intéresser aux relations entre enfants, enfants et intervenants, enfants et enseignants et enfants et parents, à l'autonomie des élèves et leur maîtrise de l'environnement, à leur acceptation de soi et leur croissance personnelle.

Dans un second temps, nous avons procédé à une enquête quantitative auprès des enfants participant à l'ATE et ceux n'y participant pas. Nous cherchions en effet à répondre à l'hypothèse suivante : le bien-être des élèves dépend de leur participation à l'ATE. Nous supposons que cette participation a une influence positive sur le développement de leur bien-être via le développement de leurs relations avec les autres, leur autonomie et leur maîtrise de l'environnement, leur acceptation de soi et leur croissance personnelle. Néanmoins, rappelons ici que sur les 641 enfants ayant répondu à notre questionnaire, 515 (soit 80,34%) indiquent participer à l'ATE et 126 (soit 19,66%) ne pas y participer, ces différences d'effectifs pouvant rendre délicates certaines conclusions. Nous avons questionné les enfants notamment sur :

- Les raisons de leur venue en ATE ;
- La composition des groupes en ATE ;
- Les relations des enfants au sein de l'ATE (entre enfants, entre enfants et intervenants), en classe (entre enfants, et entre enfants et enseignants) et en famille (entre enfants et parents) ;
- Les apports de l'ATE en termes de connaissances et de compétences ;
- Les réinvestissements des apports des ATE en classe ;
- Le rythme de vie des enfants (avec toutefois la difficulté pour les enfants les plus jeunes de se situer temporellement).

### I.1. Sur les forme et fatigue déclarées des enfants scolarisés à Laxou

Au regard de nos résultats, nous pouvons constater que les enfants, qu'ils participent ou non à l'ATE, sont en majorité favorables aux conditions scolaires et extra-scolaires qui leur sont proposées. Ils se sentent bien dans les structures telles que l'ATE, l'école ou la classe.

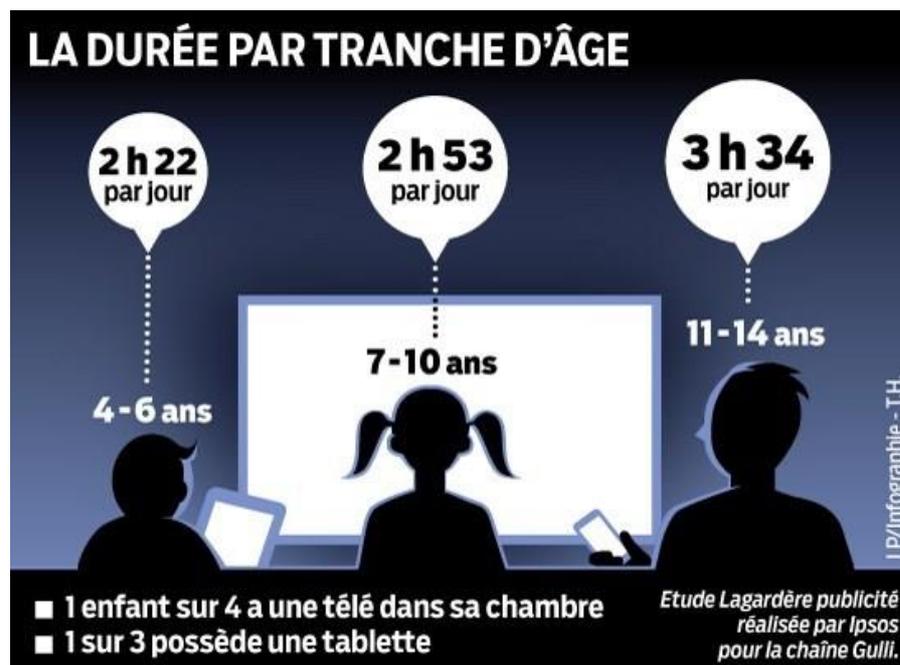
Concernant leur état de forme, il ressort une certaine nuance le matin au réveil avant d'aller à l'école : cet état de forme est moindre les jours d'école que les jours où ils restent à la maison. Ces constats peuvent trouver des hypothèses d'explication dans des travaux précédemment cités (MEN,

2016) relatant le manque d'heures de sommeil des enfants / élèves, pouvant aller de 30 à 50 minutes par nuit. *A contrario*, les autres jours, les élèves peuvent dormir plus longtemps et se réveiller à leur rythme.

Par ailleurs, les élèves participant à l'ATE se déclarent moins en forme le matin que ceux n'y participant pas. Est-ce simplement dû au fait de la participation à l'ATE ? Ou est-ce dû à des raisons extra-scolaires ? Au regard de nos résultats, il ressort que les élèves participant à l'ATE sont ceux aussi jouant le plus aux jeux vidéo (368 sur 515, soit 71,46%) et regardant la télévision (447 sur 515 soit 86,6%). *A contrario*, les élèves ne participant pas à l'ATE ne sont que 50 sur 126 (soit 39,68%) à déclarer jouer aux jeux vidéo et 65 sur 126 (soit 51,59%) à regarder la télévision.

Il n'est pas non plus anodin de rappeler ici que ceci peut s'expliquer par le fait que les élèves participant à l'ATE sont les élèves les plus âgés (de cycles 2 et 3), pouvant ainsi disposer plus facilement d'écrans dans leur chambre, comme semblent l'indiquer deux documents ci-dessous présentant les durées, par tranche d'âge des enfants, passées devant les écrans : le premier (document 1) provient d'un institut de sondage, le second (document 2) est issu d'éléments de recherche scientifique, produit par l'Observatoire national de l'activité physique et de la sédentarité (ONAPS), et corrobore les résultats du premier.

*Document 1 : Le temps de présence devant écrans des enfants par tranche d'âge (selon un sondage effectué par l'institut Ipsos)*



Document 2 : Le temps passé devant un écran selon le sexe et l'âge des enfants en 2014-2015  
(selon Praznocy & Larras, 2017)



**Chez l'enfant et l'adolescent :**

**Temps passé devant un écran\* selon le sexe et l'âge, en 2014-2015 (durées en minutes par jour)**

	Âge	Garçons	Filles	Total
Temps passé devant un écran selon le sexe et l'âge (min/j)	3-6 ans	120	94	107
	7-10 ans	159	138	148
	11-14 ans	227	210	218
	15-17 ans	312	269	290
	<b>Ensemble (3-17 ans)</b>	<b>198</b>	<b>172</b>	<b>185</b>

Source : Anses, Etude INCA3, 2014-2015

\* A noter que le temps d'écran total a parfois pu être surestimé dans les cas où les individus ont passé du temps devant deux écrans simultanément (par ex. devant un ordinateur tout en regardant la télévision)

☐ **Temps moyen passé devant un écran par les 3-17 ans = 3h05 par jour**

En outre, soulignons que, selon le rapport du MENESR/DEPP et de l'Université de Tours (2017), les élèves de grande section d'école pré-élémentaire et de CP (donc les enfants de 5 à 6 ans) ont perdu en moyenne « 15 à 20 minutes de sommeil par nuit ». Toujours selon les auteurs de cette étude, il existe un écart de « 30 à 50 minutes » entre le temps de sommeil nécessaire estimé par les parents et celui effectivement constaté. Ceci est expliqué, par les auteurs de cette recherche, par la présence des écrans dans la chambre et la difficulté des familles (voire l'incapacité pour certaines) à gérer le temps de vie de leur enfant en respectant l'heure de coucher tant durant la semaine que le week-end.

**I.2. Sur les relations des enfants scolarisés à Laxou**

Les enfants déclarent vivre de bonnes relations avec les personnes qu'ils côtoient au quotidien, celles avec lesquelles ils passent le plus de temps et qu'ils connaissent ainsi le mieux : les pairs et les parents d'abord, les enseignants ensuite, les intervenants enfin. En outre, et notamment, ils trouvent l'ensemble de ces personnes gentilles, à l'écoute et ils se sentent à l'aise avec elles.

Suite aux calculs des Khi-carré correspondants, le fait que les enfants participent à l'ATE ou non n'a pas de conséquence sur leurs relations aux pairs, aux enseignants et aux parents.

En outre, suite encore aux calculs des Khi-carré correspondants, il apparaît que les élèves ne participant pas à l'ATE déclarent davantage :

- Aider leurs copains/copines ;
- Pouvoir discuter doucement entre pairs, travailler avec leurs copains/copines et travailler en petit groupe ;
- Que les enseignants leur proposent des activités ludiques ;
- Avoir, en classe, la possibilité et la liberté de proposer eux-mêmes des activités ;
- Avoir le droit de discuter entre pairs.

Toutefois, nous n'avons pu détecter qu'une simple tendance entre la participation à l'ATE et, d'une part, les déclarations d'aide reçue et, d'autre part, les déclarations de possibilité de prises d'initiative en classe : les élèves ne participant pas à l'ATE déclarent davantage, d'une part, être aidés par leurs copains/copines et, d'autre part, pouvoir prendre des initiatives en classe. Mais l'existence d'une relation entre ces variables n'est pas garantie.

Sur l'ensemble de ces Khi-carré ci-dessus calculés, s'étant révélés significatifs ou à tendance significative, un élément peut éventuellement expliquer les réponses des enfants ne participant pas à l'ATE : leur jeune âge. En effet, cet âge, et la scolarisation de ces enfants en GS d'école pré-élémentaire, seraient susceptibles de leur octroyer plus de permissions de la part des enseignants, ou leur jeunesse ne leur permettrait peut-être pas d'avoir encore acquis toutes les règles en vigueur à l'école. Ainsi, le plus jeune âge, et leur scolarisation en GS d'école pré-élémentaire, des enfants ne participant pas à l'ATE que celui des enfants y participant, et leur scolarisation plus massivement en école élémentaire, peuvent permettre d'expliquer, en partie tout du moins, ces différences de déclarations entre enfants participant à l'ATE et ceux n'y participant pas quant à leurs relations avec les enseignants.

### **I.3. Sur l'autonomie et la maîtrise de l'environnement des enfants scolarisés à Laxou**

Pour rappel, l'autonomie renvoie à la façon dont les enfants apparaissent indépendants et autodéterminés, ont la capacité de résister aux pressions sociales, de penser et d'agir de certaines façons, de réguler leur comportement de l'intérieur, de s'évaluer selon des normes personnelles. La maîtrise de l'environnement renvoie, quant à elle, au sentiment de maîtrise et de compétence des enfants pour gérer leur environnement, à leur capacité à contrôler une diversité complexe d'activités externes, utiliser efficacement les opportunités environnantes et créer des contextes qui conviennent à leurs besoins et leurs valeurs personnels.

Afin de rendre observables et mesurables ces deux variables « autonomie » et « maîtrise de l'environnement », nous avons été amenés, dans notre questionnaire, à interroger les élèves :

- Sur leur possibilité de donner leur avis, d'être écoutés, de choisir de créer ce qu'ils veulent. Ces items peuvent rendre compte de leur indépendance pour penser et agir en ATE ou en classe ;

- Sur l'apport de connaissances et de compréhension du monde. Ces items peuvent rendre compte de leur propre évaluation des acquis en ATE et en classe ;
- Sur leur possibilité de manipuler des objets et d'utiliser des outils. Ces items peuvent rendre compte de la maîtrise de l'environnement.

Concernant leur indépendance pour penser et agir, il ressort, au regard des résultats ci-dessus, que les élèves ont la possibilité de donner leur avis. Ils affirment être écoutés, et ce, lorsqu'ils participent à l'ATE ou non. Nous pouvons toutefois noter à la lecture du Khi-carré correspondant qu'il existe une relation entre ces deux variables : les élèves ne participant pas à l'ATE se sentent ainsi davantage écoutés. Par ailleurs, concernant l'item « choisir de créer ce que tu veux », les élèves ne participant pas à l'ATE affirment pouvoir le faire contrairement aux élèves participant à l'ATE. Or, à la lecture de la table du Khi-carré, nous ne pouvons détecter qu'une simple tendance : l'existence d'une relation entre ces variables n'est donc pas garantie.

Concernant leur propre évaluation des acquis, les élèves, lorsqu'ils sont en classe, apprennent des connaissances et comprennent le monde, qu'ils participent à l'ATE ou non.

Il semblerait ainsi que si les élèves ne disposent pas nécessairement des conditions pouvant leur permettre de créer, convenant à leurs besoins et à leurs envies, ils peuvent développer des aptitudes (*ie.* : donner leur avis) et des connaissances leur donnant l'impression d'avoir un sentiment de maîtrise et de compétence. Ceci est rendu possible par le fait que les élèves utilisent des jeux et manipulent des objets. Les pratiques pédagogiques proposées en ATE ou en classe favoriseraient ainsi l'apprentissage de connaissances et de compétences décrites dans le socle commun de connaissances, de compétences et de culture.

#### **I.4. Sur l'acceptation de soi et la croissance personnelle des enfants scolarisés à Laxou**

Pour rappel, par « acceptation de soi » nous entendons le fait, d'une part, d'avoir un regard positif envers soi-même et sa vie passée et, d'autre part, de reconnaître et d'accepter de multiples aspects de soi, incluant des qualités et des défauts. Par « croissance personnelle », nous entendons le fait de percevoir un sentiment de développement personnel et de réalisation de son potentiel, en vue de disposer d'une meilleure connaissance de soi et de ses compétences.

Dans cette étude, nous avons demandé aux élèves s'ils se sentent bien en classe, s'ils y prennent confiance en eux et s'ils ont le sentiment d'apprendre à mieux s'exprimer oralement, en classe et lors de leur participation à l'ATE.

Ainsi, de façon très majoritaire, les élèves interrogés déclarent se sentir bien en classe comme en ATE. Ils estiment également apprendre à avoir confiance en eux en classe comme en ATE. Ils indiquent enfin apprendre à mieux s'exprimer à l'oral en classe comme en ATE.

## II. Les préconisations

Sans vocation à prescrire les pratiques éducatives des acteurs, nous suggérerons de maintenir une attention particulière sur trois aspects :

- Le sentiment de fatigue des enfants ;
- Les dimensions du bien-être subjectif des enfants dans les activités périscolaires (Chevalier, 2016) répondant à leurs besoins fondamentaux ;
- Des orientations de travail pour les intervenants.

Ce sont ces trois aspects que nous allons, dans ces préconisations, successivement aborder.

### II.1. Penser les conditions pour atténuer le sentiment de fatigue des enfants

Concernant la fatigue de l'enfant, dans un premier temps, il peut être opportun de s'interroger sur la manière de l'évaluer pour mieux l'accompagner. A l'instar du projet « Tous à l'école »<sup>7</sup>, soulignons l'importance du dialogue avec l'enfant, associé à une observation de son comportement, pendant le temps scolaire. Cette évaluation pourra s'affiner au fur et à mesure que l'année scolaire avancera et que l'enseignant connaîtra mieux l'élève. Dans cette évaluation, il s'agirait d'être attentifs à certains aspects : à quel(s) moment(s) de la journée l'élève semble-t-il, se sent-il le plus fatigué : en fin de journée ? Dès le matin ? La fatigue est-elle plus marquée certains jours (suite au week-end, mauvaise nuit de sommeil, inquiétudes particulières...) ? Cependant, il ne s'agit pas d'interroger l'élève sur des aspects de sa vie privée, mais d'être à l'écoute s'il souhaite s'exprimer.

Dans un second temps, il peut être nécessaire de s'interroger sur les aménagements de la vie scolaire. En début d'année scolaire, et en concertation avec les parents, une réflexion sur l'emploi du temps hebdomadaire de l'enfant en équipe pluridisciplinaire peut être essentielle, pour veiller à ne pas surcharger son emploi du temps et à prévoir des alternances d'activités ne demandant pas les mêmes efforts physiques et/ou cognitifs. Par ailleurs, comme autres pistes possibles, peuvent être évoqués un aménagement des horaires avec une arrivée plus tardive ou toute autre forme d'allègement d'emploi du temps, un aménagement des repas, favorisant au maximum des horaires réguliers et une attention portée à la récréation, permettant aux élèves de pouvoir participer à des activités calmes avec des camarades.

---

<sup>7</sup> <http://www.tousalecole.fr>

## **II.2. Les trois dimensions du bien-être subjectif spécifiques aux activités périscolaires (Chevalier, 2016)**

### **II.2.1. La confiance et la sécurité**

Globalement, les premiers besoins fondamentaux des enfants sont l'alimentation, le sommeil et la sécurité psychologique et physique.

Nos résultats mettent en lumière l'importance de tenir compte de l'état de santé des enfants et de leur fatigue ressentie, de façon individuelle et quotidienne. Cela suppose :

- D'une part, de donner la possibilité aux enfants d'apprendre à évaluer leur fatigue et à l'intervenant de différencier l'activité selon l'énergie disponible de chaque enfant pour l'activité, et
- D'autre part, de donner la possibilité aux enfants de s'exprimer sur ces éléments.

C'est la qualité du lien entre enfants et intervenants qui est au centre du bien-être subjectif des enfants. Un lien permettant à l'enfant de s'apercevoir que l'intervenant est digne de confiance et à l'intervenant de faire confiance à l'enfant. Cette confiance renvoie à la fiabilité et à l'efficacité, notamment pour gérer les situations de conflits entre enfants et le déroulement des activités : éviter les moqueries et les insultes entre enfants par exemple. C'est également la capacité de l'intervenant à être « juste » qui est appréciée par les enfants. Etre juste, renvoyant à la capacité à faire respecter les droits des enfants, à faire preuve de responsabilité, à prendre soin de chaque enfant dans leur dimension individuelle et à agir de manière vertueuse en faisant acquérir des valeurs morales.

Les conditions matérielles de réalisation de l'activité ainsi que la gestion du bruit dans les activités sont source d'insécurité pour les enfants. C'est aussi le cas de l'instabilité des équipes d'animation qui oblige les enfants à retravailler fréquemment le lien avec l'intervenant. Si la sécurité est d'abord matérielle, elle est aussi psychologique, consistant pour l'enfant à savoir qu'il compte pour l'intervenant, qu'il existe en tant que personne et qu'il est encadré. C'est la prise en compte de l'enfant dans sa globalité et l'intérêt porté à l'enfant par l'intervenant qui jouent un rôle fondamental dans le bien-être de l'enfant lors des activités.

Notons enfin un élément pouvant être d'importance, même s'il n'a pas fait l'objet de notre étude : la valorisation de la langue parlée à la maison. Dans un contexte où la langue parlée à la maison n'est pas la même que dans les cadres scolaire ou périscolaire, il est important de reconnaître cette autre langue dans les interactions avec l'enfant, ou dans les interactions entre enfants, pour ne pas nier l'identité culturelle et familiale de certains enfants et ainsi mettre à mal leur bien-être.

### **II.2.2. Les relations**

Il s'agit ici de répondre à un autre besoin des enfants, celui du sentiment d'appartenance, de considération et de dialogue. Pour avoir un effet positif sur le bien-être, ce sentiment doit se développer dans les relations entre pairs.

Nos résultats montrent l'importance de donner la possibilité aux enfants de rencontrer d'autres enfants, de choisir avec qui ils veulent être et de pouvoir discuter avec leurs pairs. Ainsi, l'instauration d'espaces d'expression sur les relations entre pairs et de régulation des conflits nous semble permettre de donner la possibilité aux enfants de pouvoir dire ce qu'ils ressentent de ce qu'ils vivent entre eux.

### **II.2.3. L'appréciation des activités**

Il s'agit enfin ici du niveau de satisfaction des enfants quant aux activités proposées pour répondre à leurs besoins d'estime de soi, d'apprentissage, de compréhension, de découverte et d'action sur le monde.

Nos résultats montrent la satisfaction des enfants pour les activités de découverte, de manipulation et de coopération ainsi que pour celles ayant un lien ou non avec l'école. D'autres de nos travaux (Barthélémy, Dejaiffe & Espinosa, 2014) avaient montré l'importance pour les enfants de pouvoir discuter des modalités pédagogiques avec l'intervenant. La capacité de l'intervenant à différencier et adapter les séances est appréciée des enfants. C'est la raison pour laquelle laisser parfois les enfants jouer librement est important, mais à condition que ce jeu libre n'insécurise pas les enfants. Or, tous les enfants ne se sentent pas insécurisés par les mêmes dimensions. Il conviendrait ainsi que les activités proposées et les modalités pédagogiques de leur mise en œuvre soient à penser selon diverses dimensions influençant le bien-être (par exemple, le genre, la culture, la langue, les troubles éventuels de l'attachement des enfants, etc.).

## **II.3. Pour une exemplarité et une exigence éthique de l'intervenant**

### **II.3.1. De l'exemplarité**

*In fine*, ce que les enfants attendent pour apprécier les activités, c'est de l'exemplarité de la part des intervenants. Concernant :

- La confiance : que l'intervenant soit digne de confiance et fasse confiance aux enfants ;
- Le respect : que le respect réclamé par l'enseignant soit incarné par l'intervenant dans ses relations et la qualité de préparation des activités ;
- La langue : que l'intervenant montre l'exemple dans sa manière de s'exprimer ;
- L'engagement : que l'intervenant soit lui-même intéressé par l'activité ;
- L'attention à l'autre : que le souci de l'autre que l'intervenant réclame à son égard de la part des enfants, il l'ait également à l'égard des enfants.

### **II.3.2. Pour une exigence éthique**

Dans son agir professionnel, l'intervenant doit, vis-à-vis de lui-même, pouvoir porter une attention soutenue :

- Au prisme didactique et pédagogique, à la progression des élèves, à leurs stratégies d'apprentissage pour surmonter les obstacles cognitifs rencontrés. Pour sa part, l'intervenant doit s'adapter au rythme de chacun des enfants ;
- Au prisme sociologique, à la prise en compte du contexte économique, social et culturel des enfants et à la lutte contre les conditionnements ;
- Au prisme psychologique, à la prise en compte des besoins fondamentaux (sécurité, appartenance, estime de soi, apprentissage) des enfants ;
- Au prisme philosophique, à la manière dont l'intervenant résout les dilemmes moraux auxquels il est confronté dans son quotidien ainsi que la place prise par ses valeurs personnelles pour agir.

## **Bibliographie**

Bacro, F., Rambaud, A., Florin, A. & Guimard, P. (2011). *L'évaluation de la qualité de vie et son utilité dans le champ de l'éducation*. ANAE, 189-194.

Barthélémy, V., Dejaiffe, B. & Espinosa, G. (2014). *Rapport d'évaluation du dispositif de modification des rythmes scolaires : Evaluation des Temps d'Activités Périscolaires (TAP) : l'expérience scolaire des élèves à l'école primaire Bugnon-Rostand, Bar-le-Duc (55)*. Nancy, Université de Lorraine/Mairie de Bar-le-Duc. Repéré à <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01294229/document>

Bersweiler, D. (2005). *L'enfant et le temps. Au carrefour d'enjeux multiples*. Thèse soutenue en novembre 2005, Université Nancy 2.

Bradshaw, J., Keung, A., Rees, G. & Goswami, H. (2011). Children's subjective well-being : International comparative perspectives. *Children and Youth Services Review*. 33 (4), 548-556.

Chevalier, C. (2016). *Bien-être en contexte scolaire et périscolaire : liens avec l'attachement et la motivation scolaire à la préadolescence*. Thèse soutenue en novembre 2016, Université de Nantes.

Coleman, J. (2009). Well-being in schools : empirical measure : or politician's dream ? *Oxford review of education*, 35 (3), 285-292.

Crépon, P., Homeyer, P., Racle, G. & Zanoni, M. (1993). *Rythmes de vie et scolarité : de la naissance à l'adolescence*. Paris : Retz.

Darmian, J.-M. (2017). *Les vraies causes de la fatigue des enfants actuels*. Repéré à <http://www.jeanmariédarmian.fr/2017/09/16/vraies-causes-de-fatigue-enfants-actuels/>

DEPP (2011). *Résultats de la première enquête nationale de victimation au sein des collèges publics au printemps 2011*. Note d'information 11.14.

Repéré à [https://www.epsilon.insee.fr/jspui/bitstream/1/44842/1/depp\\_NI\\_2011\\_14.pdf](https://www.epsilon.insee.fr/jspui/bitstream/1/44842/1/depp_NI_2011_14.pdf)

Florin, A. & Guimard, P. (2017). *La qualité de vie à l'école*. Paris. Cnesco.

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

Houchot, A., Moulin, Y. & Vogler, J. (2002). *Organisation du temps scolaire dans le premier degré : les effets de la semaine de quatre jours*.

Repéré à <https://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/024000547.pdf>

Lenoir, M. (2015). Le bien-être de l'élève au collège : une ressource transitionnelle pour l'adolescent. Dans M-H. Jacques (dir.), *Les transitions scolaires*. (p. 139-150). Rennes : PUR.

Nguyen, T. P. (2016). *La qualité de vie et le bien-être à l'école en France : quelle place dans les textes institutionnels ?* Repéré à <https://www.cnesco.fr/fr/qualite-de-vie-a-lecole/>

O'Brien, M. (2008). *Well-Being and Post-Primary Schooling. A review of the Literature and research*.

Repéré à

[https://www.ncca.ie/media/2491/wellbeing\\_and\\_postprimary\\_schooling\\_a\\_review\\_of\\_the\\_literature\\_and\\_research.pdf](https://www.ncca.ie/media/2491/wellbeing_and_postprimary_schooling_a_review_of_the_literature_and_research.pdf)

OCDE (2009). *Assurer le bien-être des enfants*.

Repéré à [www.oecd.org/els/social/bienetreenfants](http://www.oecd.org/els/social/bienetreenfants)

OCDE (2014). *Principaux Résultats de l'Enquête PISA 2012. Ce que les élèves de 15 ans savent et ce qu'ils peuvent faire avec ce qu'ils savent*. Repéré à <https://www.oecd.org/>.

OIVE & UNICEF (2011). *À l'école des enfants heureux... enfin presque*. Repéré à [https://www.unicef.fr/sites/default/files/userfiles/UNICEF\\_FRANCE\\_violences\\_scolaires\\_mars\\_2011\(1\).pdf](https://www.unicef.fr/sites/default/files/userfiles/UNICEF_FRANCE_violences_scolaires_mars_2011(1).pdf)

Pain, J. (2008, mai). *Mondialisation : bien-être et mal-être à l'école. Faire de l'école la nécessité du désir*. Conférence présentée pour la journée « Crochets » de l'Aide à la jeunesse, Huy, Belgique. Repéré à <https://fr.calameo.com/read/00016205874c6b946aed6>

Pollard, E.L & Lee, P.D. (2003). Child Well-Being: A Systematic Review of the Literature. *Social Indicators Research*, 61(1), 59-78.

Praznocy, C. & Larras, B. (2017, octobre). *Etat des lieux de l'activité physique et de la sédentarité en France*. Communication présentée au Salon SOI+ sport-santé, Paris, France [En ligne]. URL : [http://www.onaps.fr/data/documents/2017-10-06\\_Onaps\\_SOI+.pdf](http://www.onaps.fr/data/documents/2017-10-06_Onaps_SOI+.pdf)

UNICEF (2007). *Child poverty in perspective: An overview of child well-being in rich countries. A comprehensive assessment of the lives and well-being of children and adolescents in the economically advanced nations*.

Repéré à <https://www.unicef.org/media/files/ChildPovertyReport.pdf>

UNICEF (2013). *Le bien-être des enfants dans les pays riches. Vue d'ensemble comparative*. Repéré à [https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/rc11\\_fre.pdf](https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/rc11_fre.pdf)

Ryff, C.D. (2014). Psychological well-being revisited: Advances in the science and practice of eudaimonia. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 83, 10-28.

Repéré à <https://www.karger.com/Article/Pdf/353263>

Murat, F. & Simonis-Sueur, C. (2015). *Climat scolaire et bien-être à l'école*. *Education & Formations*, 88-89. Paris : MENESR.

Pinel-Jacquemin, S. (2016). *Le bien-être à l'école des enfants en situation de précarité*. Repéré à <http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/11/precarite.pdf>

MENESR/DEPP & Université de Tours (2017). *Evaluation des nouveaux aménagements des temps scolaires et périscolaires, Rythmes biologiques et psychologiques des élèves du cycle Primaire*. Tours, Université de Tours et MENESR/DEPP.

Repéré à [http://www.ortej.org/IMG/pdf/rapport\\_final\\_menesr\\_depp\\_janvier\\_2017.pdf](http://www.ortej.org/IMG/pdf/rapport_final_menesr_depp_janvier_2017.pdf)

Centre d'Analyse Stratégique (2013). *Favoriser le bien-être des élèves, condition de la réussite éducative*.

Repéré à <http://archives.strategie.gouv.fr/cas/system/files/2013-01-10-bienetredeseleves-na313-ok.pdf>

## **Annexes**

## Annexe 1 : Questionnaire destiné aux élèves de GS et de cycles 2 et 3

ATE : vie de l'enfant et fatigue :  
*Questionnaire élève*

*Tu participes aux ATE. 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. GS                     0
  - b. CP                     0
  - c. CE1                   0
  - d. CE2                   0
  - e. CM1                   0
  - f. CM2                   0
  
3. Quel est le nom de ton école ?.....
  
4. Participes-tu aux ATE ?    oui        0            non        0

*Si tu as répondu « oui », tu peux compléter l'ensemble du questionnaire.*

*Si tu as répondu « non », tu peux continuer à remplir le questionnaire en répondant :*

- aux questions 12 et 13,
- aux questions 17 à 30
- à la question 34 et 35.

**Le bien-être relationnel : avec les professeurs, avec leurs pairs, avec les parents, avec les intervenants**

### **II – La vie à l'école (réponds par « oui » ou par « non » à toutes les phrases)**

5. Cette année scolaire, tu vas aux activités parce que :

	Oui	Non
a. Tu en as envie	0	0
b. On t'en a parlé	0	0
c. Tes parents travaillent	0	0
d. Tes parents le veulent	0	0
  
6. Dans les ATE, tu fais :

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

Indique ton/tes activité(s) :

.....

7. Dans les ATE, tu es avec :

	Oui	Non
a. Des camarades de ta classe ?	0	0
b. Des camarades d'autres classes ?	0	0

8. Les ATE 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

9. Tu aimes :

	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

10. Dans les ATE, à propos des copains/copines :

	Oui	Non
a. Tu as de bonnes relations	0	0
b. Ils sont gentils	0	0
c. Vous vous bagarrez	0	0
d. Ils t'écoutent	0	0
e. Ils se moquent de toi	0	0
f. Tu peux discuter avec eux	0	0
g. Ils respectent les règles	0	0
h. Tu les aides	0	0
i. Ils t'aident	0	0
j. Tu te sens à l'aise	0	0

11. Dans les ATE, à propos des animateurs/animatrices :

	Oui	Non
a. Tu as de bonnes relations	0	0
b. Ils sont gentils	0	0
c. Tu peux proposer des activités	0	0
d. Ils t'écoutent	0	0
e. Ils te laissent proposer des activités	0	0
f. Tu peux discuter avec eux	0	0
g. Tu as le droit de discuter	0	0
h. Ils t'aident	0	0
i. Ils te laissent prendre des initiatives	0	0
j. Ils sont sévères	0	0
k. Tu te sens à l'aise	0	0
l. Ils vous proposent des jeux	0	0
m. Ils appliquent des règles du vivre ensemble	0	0

12. Dans la classe, à propos des enseignants/enseignantes :

	Oui	Non
a. Tu as de bonnes relations	0	0
b. Ils sont gentils	0	0
c. Tu peux proposer des activités	0	0
d. Ils t'écoutent	0	0
e. Ils te laissent proposer des activités	0	0
f. Tu peux discuter avec eux	0	0
g. Tu as le droit de discuter	0	0
h. Ils t'aident	0	0
i. Ils te laissent prendre des initiatives	0	0
j. Ils sont sévères	0	0
k. Tu te sens à l'aise	0	0
l. Ils proposent des activités ludiques	0	0
m. Ils appliquent des règles du vivre ensemble	0	0

13. Quand tu es avec tes parents, les concernant :

	Oui	Non
a. Tu as de bonnes relations	0	0
b. Ils sont gentils	0	0
c. Tu peux proposer des activités	0	0
d. Ils t'écoutent	0	0
e. Ils te laissent proposer des activités	0	0
f. Tu peux discuter avec eux	0	0
g. Tu as le droit de discuter	0	0
h. Ils t'aident	0	0
i. Ils te laissent prendre des initiatives	0	0
j. Ils sont sévères	0	0
k. Tu te sens à l'aise	0	0
l. Vous jouez ensemble	0	0
m. Ils appliquent des règles du vivre ensemble	0	0

<b>Le bien-être pédagogique : facteurs pédagogiques aux activités périscolaires intervenant sur le bien-être</b>
--

**III- Apport des ATE (réponds par « oui » ou par « non » à toutes les phrases)**

14. Dans les ATE :

	Oui	Non
a. Tu apprends des connaissances (choses pour faire, penser)	0	0
b. Tu aides tes copains/copines	0	0
c. Tu es aidé/e par tes copains/copines	0	0
d. Tu écoutes les consignes	0	0
e. Tu as de bonnes relations avec les copains/copines	0	0
f. Tu as de bonnes relations avec les animateurs/animatrices	0	0
g. Tu peux donner ton avis	0	0
h. Tu es écouté/e	0	0
i. Tu peux choisir de créer ce que tu veux	0	0
j. Tu respectes les règles	0	0
k. Tu te sens bien	0	0

l. Tu sais utiliser des outils (ordinateur, pinceaux, rouleaux, ...)	0	0
m. Tu comprends mieux le monde qui t'entoure	0	0

15. *Qu'est-ce que tu apprends en ATE qui t'est utile ensuite en classe ?*

	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 toi	0	0

16. *Dans les ATE :*

	Oui	Non
a. Tu travailles en petits groupes	0	0
b. Tu peux utiliser des jeux	0	0
c. Tu peux manipuler des objets	0	0
d. Tu peux discuter doucement	0	0
e. Tu peux travailler avec ton copain/copine	0	0
f. Tu peux proposer tes idées	0	0

**IV- En classe**

17. *En classe,*

	Oui	Non
a. Tu apprends des connaissances (choses pour faire, penser)	0	0
b. Tu aides tes copains/copines	0	0
c. Tu es aidé/e par tes copains/copines	0	0
d. Tu écoutes les consignes	0	0
e. Tu as de bonnes relations avec les copains/copines	0	0
f. Tu as de bonnes relations avec les enseignants	0	0
g. Tu peux donner ton avis	0	0
h. Tu es écouté/e	0	0
i. Tu peux choisir de créer ce que tu veux	0	0
j. Tu respectes les règles	0	0
k. Tu te sens bien	0	0
l. Tu sais utiliser des outils (ordinateur, pinceaux, rouleaux, ...)	0	0
m. Tu comprends mieux le monde qui t'entoure	0	0

18. *Qu'est-ce que tu apprends en classe ?*

	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

19. *En classe :*

	Oui	Non
a. Tu travailles en petits groupes	0	0
b. Tu peux utiliser des jeux	0	0
c. Tu peux manipuler des objets	0	0

- |   |   |   |
|---|---|---|
| d. Tu peux discuter doucement                   | 0 | 0 |
| e. Tu peux travailler avec ton copain/ta copine | 0 | 0 |

<b>Le bien-être physique : matériel, organisationnel, environnemental</b>
---

- |   |     |     |
|---|-----|-----|
|   | Oui | Non |
| 20. Habites-tu dans une maison ?  | 0   | 0   |
| 21. Es-tu seul dans ta chambre ?  | 0   | 0   |
| 22. En te comptant, combien de personnes vivent chez toi ? ( <i>entoure la bonne réponse</i> )                            |     |     |
| 2      3      4      5      plus de 5 personnes   |     |     |
| 23. Quand te couches-tu le week-end (vendredi soir, samedi soir) ? ( <i>entoure la bonne réponse</i> )                    |     |     |
| Avant 20h                      entre 20h et 21h                      après 21h                      après le film du soir |     |     |
| 24. Quand te couches-tu le mardi soir ? ( <i>entoure la bonne réponse</i> )   |     |     |
| Avant 20h                      entre 20h et 21h                      après 21h                      après le film du soir |     |     |
| 25. Quand te couches-tu les soirs de semaine (dimanche, lundi, mercredi, jeudi) ? ( <i>entoure la bonne réponse</i> )     |     |     |
| Avant 20h                      entre 20h et 21h                      après 21h                      après le film du soir |     |     |
| 26. Quand te lèves-tu le week-end (samedi matin, dimanche matin) ? ( <i>entoure la bonne réponse</i> )                    |     |     |
| Entre 6h et 7h                      entre 7h et 8h                      entre 8h et 9h                      après 9h      |     |     |
| 27. Quand te lèves-tu le mercredi matin ? ( <i>entoure la bonne réponse</i> )   |     |     |
| Entre 6h et 7h                      entre 7h et 8h                      entre 8h et 9h                      après 9h      |     |     |
| 28. Quand te lèves-tu le matin en semaine (lundi, mardi, jeudi, vendredi) ? ( <i>entoure la bonne réponse</i> )           |     |     |
| Entre 6h et 7h                      entre 7h et 8h  |     |     |
| 29. Es-tu en forme à ton réveil les jours où tu vas à l'école ?   |     |     |
| Oui      0                      Non 0   |     |     |
| 30. Es-tu en forme à ton réveil les jours où tu restes à la maison ?  |     |     |
| Oui      0                      Non 0   |     |     |
| 31. Fais-tu des activités en dehors de l'école ?  |     |     |
| Oui      0                      Non 0   |     |     |

Si oui, lesquelles ? .....

Les fais-tu dans un club ?      Oui    0                      Non 0  
Les fais-tu avec tes parents ?    Oui    0                      Non 0

32. Que fais-tu lorsque tu restes à la maison ? (réponds par « oui » ou par « non » à toutes les phrases)

	Oui	Non
a. Tu lis	0	0
b. Tu joues avec tes frères/sœurs	0	0
c. Tu joues avec tes parents	0	0
d. Tu joues seul. e	0	0
e. Tu joues aux jeux vidéo	0	0
f. Tu regardes la télévision	0	0

<b>Le bien-être psychologique : en classe, en ATE</b>
---

33. Aimes-tu aller aux ATE ? (choisis 1 seule réponse)

a. Tu adores	0
b. Tu aimes bien	0
c. Tu aimes un peu	0
d. Tu n'aimes pas du tout	0

34. Aimes-tu aller à l'école ? (choisis 1 seule réponse)

a. Tu adores	0
b. Tu aimes bien	0
c. Tu aimes un peu	0
d. Tu n'aimes pas du tout	0

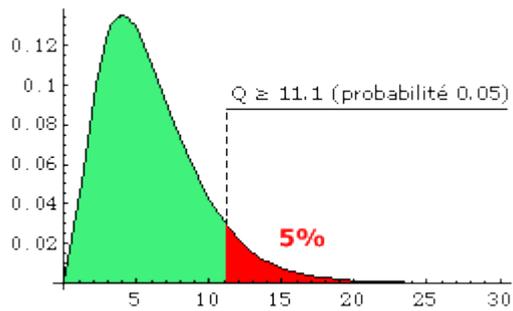
35. Aimes-tu être en classe ? (choisis 1 seule réponse)

a. Tu adores	0
b. Tu aimes bien	0
c. Tu aimes un peu	0
d. Tu n'aimes pas du tout	0

*Merci !*

## Annexe 2 : Table du Khi-carré

n est le nombre de degrés de liberté et a le seuil de tolérance.



Pour 5 degrés de liberté, Q ([voir test du  \$\chi^2\$](#) ) sera supérieur à 11.07 dans seulement 5% des cas.

Surlignées **en jaune**, zones de lecture des valeurs du Khi-carré dans le cadre de ce rapport (n = 1).

n	a = 0.05	a = 0.01	a = 0.001
1	3.84	6.64	10.83
2	5.99	9.21	13.82
3	7.82	11.35	16.27
4	9.49	13.28	18.47
5	11.07	15.09	20.52
6	12.59	16.81	22.46
7	14.07	18.48	24.32
8	15.51	20.09	26.13
9	16.92	21.67	27.88
10	18.31	23.21	29.59
11	19.68	24.73	31.26
12	21.03	26.22	32.91
13	22.36	27.69	34.53
14	23.69	29.14	36.12
15	25.00	30.58	37.70
16	26.30	32.00	39.25
17	27.59	33.41	40.79
18	28.87	34.81	42.31
19	30.14	36.19	43.82
20	31.41	37.57	45.32
21	32.67	38.93	46.80
22	33.92	40.29	48.27