

Temps d'activités périscolaires (TAP) dans une école de la Meuse : Le regard des élèves sur leur expérience

Véronique BARTHELEMY

Maître de Conférences en Sciences de l'éducation, LISEC (EA 2310)
Université de Lorraine, ESPE de l'Académie de Nancy-Metz, 5 rue
Paul Richard, 54280 Maxéville

<mailto:veronique.barthelemy@univ-lorraine.fr>

Benoit DEJAIFFE

Maître de Conférences en Sciences de l'éducation, CREF (EA 1589)
DUT Carrières Sociales, Université de Paris Ouest Nanterre La
Défense, 200 avenue de la République, Bât. E, 2^e étage, 92000
Nanterre

<mailto:benoit.dejaiffe@u-paris10.fr>

Gaëlle ESPINOSA

Maître de Conférences en Sciences de l'éducation, LISEC (EA 2310)
Département de Sciences de l'éducation, Université de Lorraine, 3
place Godefroy de Bouillon, BP 3397, 54015 Nancy Cedex

<mailto:gaelle.espinosa@univ-lorraine.fr>

Introduction

La loi sur les rythmes scolaires 2013 (MEN, 2013) vise la réussite de tous les élèves à l'école primaire et une meilleure articulation des temps scolaires et périscolaires. Les travaux de Fotinos & Testu (1996), Testu & Fontaine (2001) et Leconte (2014) montrent que les objectifs de l'aménagement du temps de l'enfant sont, d'une part, de favoriser son développement intellectuel et physique et, d'autre part, de gérer ses espaces et ses temps scolaires et extrascolaires. Ces deux objectifs sont poursuivis dans la mise en œuvre des Temps d'Activités Périscolaires (TAP¹), dispositif d'aménagement des rythmes scolaires expérimenté à la rentrée 2013 et généralisé à la rentrée 2014.

L'objectif principal de ce texte est de contribuer à une meilleure connaissance de l'expérience des élèves d'une école primaire de la Meuse ayant expérimenté la mise en place des nouveaux rythmes scolaires lors de l'année scolaire 2013-2014.

¹ Nommées Nouvelles Activités Périscolaires (NAP) depuis la rentrée scolaire 2014

Nous présenterons notre travail selon le plan suivant. Après avoir décrit les enjeux scolaires de la modification des rythmes scolaires, nous expliciterons notre méthodologie de recherche (contexte, instrumentation, dispositif, échantillon de population). Puis, nous décrirons les résultats issus de nos analyses des données selon deux axes du Projet éducatif territorial (PEDT, 2014) de la ville de Bar-le-Duc (55) qui reprennent le contenu du Socle commun de connaissances, de compétences et de culture (Décret n° 2015-372 du 31-3-2015), et principalement son domaine 3. Ces axes sont, d'une part, la continuité éducative et le développement de la curiosité et d'un esprit critique chez les enfants participants aux TAP et, d'autre part, la citoyenneté, l'éveil de la personnalité et la confiance en soi chez ces mêmes enfants. Au regard de ces deux axes, il s'agira d'étudier les manières dont les enfants s'inscrivent dans ces activités et s'en saisissent.

Les enjeux scolaires de la modification des rythmes scolaires

Depuis l'annonce ministérielle de la volonté de réformer l'aménagement du temps scolaire, les activités proposées durant le temps périscolaire font l'objet de vifs débats, aussi bien dans les médias que chez les principaux acteurs de l'école (enseignants, élus, associations d'éducation populaire et familles). Les tenants de l'organisation d'activités à visée d'apprentissage s'opposent à ceux souhaitant développer des activités divertissantes. Pour les mairies, en charge de la mise en place pratique de cette réforme, l'enjeu éducatif consiste donc, avec des moyens matériels et humains contraints, à concilier les attentes pédagogiques d'une partie des acteurs (enseignants, animateurs, familles notamment) avec l'esprit de la réforme visant à réduire le temps d'apprentissage journalier des élèves. *In fine*, sont proposées aux enfants, le plus souvent, des activités d'ouverture culturelle, de création artistique, sportives ou de bien-être, dont les objectifs éducatifs et scolaires ne sont pas organisés dans un *curriculum* formel². Cependant, animés par un enseignant, un employé de mairie, un animateur salarié ou bénévole d'une association d'éducation populaire, les TAP peuvent parfois réellement revêtir des objectifs pédagogiques, éducatifs, voire scolaires importants, en fonction du Projet éducatif territorial. Le PEDT de Bar-le-Duc (2014)³ précise : « pour les enfants, le Projet éducatif territorial contribuera à :

² Rapport du Comité de suivi de la réforme des rythmes éducatifs, 2015

³ MAIRIE DE BAR-LE-DUC, (2014), *Projet éducatif territorial. Réforme des rythmes scolaires pour les écoles du 1^{er} degré*.

La réussite scolaire

L'apprentissage de la citoyenneté, du vivre ensemble ;

La continuité éducative entre les temps scolaires et périscolaires.

Il permettra aussi d'œuvrer pour :

Une plus grande autonomie des enfants ;

Le développement de la confiance en soi ;

L'éveil de la personnalité et l'épanouissement de chaque enfant ;

Le développement de la curiosité, d'un esprit critique, d'une culture générale et scientifique. » (p.14)

Comment réussir à concilier l'injonction d'apprendre et l'injonction du bien-être des élèves ?

Les TAP constitueraient ainsi, un dispositif n'empiétant ni sur les missions des familles ni sur celles de l'école, mais ils permettraient un rééquilibrage des fonctions éducatives entre les familles et les enseignants pour repenser le travail éducatif de chacun de ces deux principaux acteurs de l'éducation. Le risque est grand que les TAP soient considérés et mis en place comme un dispositif classique de soutien et d'accompagnement à la parentalité et à la scolarité. En effet, en proposant un mode de garde des enfants hors temps scolaire fondé sur l'organisation d'activités cherchant souvent à compenser un supposé déficit culturel des élèves, tel serait un des objectifs implicites pour les acteurs des TAP, le glissement de fonction des TAP est possible. Or, si les TAP n'interviennent pas directement pour compenser les défaillances des familles, ni pour compenser celles de l'école, quelle(s) fonction(s) les enfants leur donnent-ils ? Comment les vivent-ils ?

Selon les recherches en sociologie de l'école (Dubet & Martucelli, 1996 ; Perrenoud, 1994 ; Danic & al., 2006 ; Dejaiffe & Espinosa, 2013), l'« expérience scolaire » des élèves décrit la manière dont ces derniers construisent et vivent leur propre expérience de l'école. Nous pensons que les résultats de ces recherches, tout en servant d'appui à notre analyse, sont aujourd'hui à réexaminer, compte tenu de la réforme des rythmes scolaires. La modification des rythmes scolaires reconfigurerait ainsi l'expérience scolaire des élèves. Nous faisons alors l'hypothèse, dans notre étude de cas, que cette modification permet de développer chez les élèves, d'une part, la perception d'une continuité éducative entre scolaire et périscolaire, des compétences liées au développement de la curiosité et d'un esprit critique et, d'autre part, des compétences liées au développement de la citoyenneté, de l'éveil de la personnalité et de la confiance en soi.

Contexte et méthode

Nous inscrivons notre posture de recherche dans une socio-anthropologie de l'enfant (Sirota, 1999 ; Danic *et al.*, 2006) et un paradigme compréhensif (Pourtois & Desmet, 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. De ce fait, dans notre étude de cas, nous cherchons à approfondir les connaissances sur l'expérience sociale et culturelle des élèves, grâce à des enquêtes qui consistent à saisir leur point de vue par observations, questionnaires et entretiens.

Contexte socio-économique de l'école

L'école enquêtée, située en centre-ville de Bar-le-Duc (15900 habitants), accueille 69 enfants en maternelle répartis dans trois classes et 89 enfants en élémentaire répartis dans 5 classes dont une Classe d'Inclusion Scolaire. Ces élèves sont majoritairement d'origine sociale « moyenne-basse » (PEDT, 2014), la plupart des parents étant employé, ouvrier ou exerçant une profession intermédiaire. La ville ne disposant pas de sectorisation scolaire et le nombre de places en école privée dans la commune étant restreint, l'école accueille des enfants vivant aussi bien en ville (dans des immeubles populaires, des maisons pavillonnaires ou des résidences bourgeoises) que dans des villages voisins.

Instrumentation

L'objectif de l'observation (premier temps d'une phase qualitative) était de s'imprégner du climat de l'école (Debarbieux, 2011 ; OECD, 2009). Nous avons tout d'abord regardé les temps de transition classe-TAP. Ensuite, lors des observations directes des activités TAP, nous avons observé le fonctionnement du dispositif en termes de ressources, d'activités et de format, ainsi que les relations entre enfants et entre enfants et adultes.

Dans une phase quantitative, la passation du questionnaire, administré durant une séance de TAP aux élèves de cycles 2 et 3, nous permettait de connaître ce que les activités apportent à l'enfant en termes de relations, de projection, de découverte. Après des questions d'identification, nous leur avons demandé les périodes de leur participation aux activités pédagogiques, les raisons de leur venue, les activités réalisées, leur connaissance de la constitution des groupes et leur appréciation des activités.

Les entretiens individuels (phase qualitative) ont été réalisés auprès d'élèves de cycle 3. Après avoir demandé aux enfants de décrire l'activité, nous avons mis l'accent sur les relations entre enfants, entre enfants et intervenant(e)s, durant ces TAP et sur l'ambiance régnant dans ces moments-là. Nous avons interrogé les enfants sur les apprentissages effectués lors des activités

et sur les changements éventuels engendrés dans leur vie familiale, notamment concernant leurs rythmes de vie, leurs activités extrascolaires dans des clubs ou associations extérieures à l'école, ainsi que leur niveau de fatigue.

Description du dispositif TAP observé

Les activités proposées durant les TAP sont regroupées en trois grands domaines : le sport, les activités ludiques (par exemple, grands jeux, jeux de société) et les activités artistiques et culturelles.

Majoritairement, les activités en TAP se sont déroulées dans des salles de l'école non occupées par une classe ou à l'extérieur de l'école. Ces espaces ne sont pas consacrés exclusivement aux TAP et nécessitent un temps de préparation et de rangement du matériel utilisé pour chaque séance.

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

Echantillon de population

Dans un premier temps d'une phase qualitative, des enfants ont été observés dans cinq activités TAP :

9 enfants de moyennes et grandes sections maternelles ont participé à une activité artistique et culturelle et 21 autres enfants à une activité ludique. Ces activités se sont déroulées en début d'après-midi et la répartition des élèves par sexe dans ces activités était équilibrée.

7 enfants (7 filles) de classes élémentaires ont participé à une activité artistique et culturelle, 11 autres enfants (10 filles et 1 garçon) à une activité ludique et 22 autres enfants encore à une activité sportive (la répartition des élèves par sexe y était équilibrée). Ces activités se sont déroulées en fin d'après-midi.

Ensuite, durant la phase quantitative, 60 enfants (23 garçons et 37 filles), participants aux activités TAP, ont été interrogés par questionnaire. Ils se répartissaient dans des classes de cycle 2 (26 élèves) et de cycle 3 (34 élèves).

Enfin, dans un second temps d'une phase qualitative, 14 élèves de cycle 3 (6 garçons et 8 filles) ont été interrogés par entretien individuel de recherche.

Résultats : des activités facilitant la formation de la personne et du citoyen

L'analyse de nos résultats est présentée selon deux axes :

Continuité éducative et développement de la curiosité, d'un esprit critique,

Citoyenneté, éveil de la personnalité, confiance en soi

Ces axes renvoient au domaine 3 du socle de connaissances, de compétences et de culture, intitulé « la formation de la personne et du citoyen. Ce domaine de compétences et de connaissances engage la totalité des enseignements portés par les différentes disciplines, mais aussi par les situations concrètes de la vie scolaire dans son ensemble. Les objectifs de connaissances et de compétences sont :

« Développer la sensibilité, la confiance en soi et le respect des autres,

Développer le jugement,

Comprendre la règle et le droit,

Développer le sens de l'engagement et de l'initiative ».

Continuité éducative, développement de la curiosité et d'un esprit critique : pour un apprentissage aux contraintes et aux joies de la vie en groupe

Les enfants, majoritairement, ne donnent pas une signification scolaire aux activités réalisées et n'évoquent pas l'intérêt qu'elles pourraient revêtir pour les apprentissages scolaires. La quasi-totalité des enfants semblent avoir compris que les activités proposées n'ont pas pour but de faire apprendre un savoir scolaire (Lulu (CM1) : « On s'amuse et les TAP c'est fait pour s'amuser donc autant en profiter »). La continuité entre les différents espaces éducatifs est ni recherchée ni attendue par les enfants.

Pour les enfants, il semble que les TAP aient pour eux des intérêts déclinés comme suit :

S'amuser/se défouler :

Ce couple d'intérêt est lié à l'expression d'une nécessité de se détendre (Camille (CM1) : « Rigoler beaucoup ») après la classe en exerçant des activités proches de celles qui sont réalisées en dehors de l'école, en club ou en famille, comme le sport (Franck (CE2) : « J'aime bien le sport j'en fais dans un club »). Dans ce cas, les TAP offrent un espace éducatif complémentaire situé entre le temps scolaire et le temps familial, entre les contraintes institutionnelles et le devoir d'être soi en quelque sorte (De Singly, 2002).

Découvrir/créer :

Ces activités périscolaires sont également l'occasion pour les enfants de découvrir des activités de création artistique ou de manipulation qui ne seraient pas proposées dans le cadre familial ou scolaire (Jennifer (CM1) : « c'est de faire du théâtre car c'est nous-mêmes qui devons l'inventer », « j'en ai jamais fait »). Ces activités permettent également la création d'objets que

les enfants ramèneront ensuite dans la famille (Lena (CE2) : « On fait des trucs, on fait par exemple des boîtes et après on peut ramener des cadeaux à nos parents »). Il semblerait que, dans leurs discours, les enfants ne donnent donc pas aux activités un sens que nous pourrions qualifier hâtivement de scolaire. En effet, aucun enfant ne déclare se demander à quoi *servent* ces activités ou fait part de stratégies de distinction au moment de choisir une activité plutôt qu'une autre en pensant qu'une activité serait scolairement plus rentable qu'une autre. Serait-ce à dire que les enfants ne voient pas les TAP comme un enjeu pour la réussite scolaire, contrairement à l'esprit de la réforme ? En tout cas, s'ils ont conscience de ces enjeux, cela n'apparaît pas ici dans leurs discours.

Discuter/se retrouver entre pairs :

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

Développement d'un esprit critique

Concernant le développement d'un esprit critique, considéré au sens de la définition du nouveau socle commun, dans le domaine 3 intitulé « la formation de la personne et du citoyen⁴ », nous étudions ici les propos (positifs ou négatifs) émis par les enfants sur les TAP. Autrement dit, « l'élève développe les compétences en matière de réflexion critique et d'argumentation qui lui permettent de fonder et de défendre ses jugements » (p. 12).

Critique du dispositif par les enfants

Nous constatons que, dans l'ensemble, les TAP sont appréciés par les enfants : la moitié d'entre eux garderait la durée de l'activité et deux-tiers conserveraient leur choix d'activités. En revanche, trois enfants, dans le cadre des entretiens, souhaitent « avoir des TAP un peu plus longs » ou trouvent que « les activités sont trop courtes (à l'inverse de l'école) ». La plupart des enfants disent faire des activités qu'ils connaissent ou qu'ils pratiquent par ailleurs. Toutefois,

⁴ « Il s'appuie sur trois catégories de principes complémentaires :

- 1) Ceux qui permettent à la fois l'autonomie de chacun et la coexistence des libertés de tous.
- 2) Ceux qui relèvent à la fois de la discipline et de la communauté des citoyens.
- 3) Ceux qui ressortissent aux conditions sans lesquelles les apprentissages scolaires ne sauraient avoir de dimension émancipatrice » (p. 12).

l'un d'entre eux regrette ne pas choisir le sport qu'il veut. De plus, une élève proposerait du chant et de la danse car sa famille lui a dit qu'elle chante et danse bien et souhaite devenir danseuse et professeur de chant.

Dans l'ensemble, les enfants apprécient les TAP, puisque comme nous l'avons décrit ci-dessus, c'est un moyen de s'amuser. Toutefois, les regroupements d'enfants et les choix d'activités ne sont pas toujours perçus comme pertinents par les élèves de CM2 (différences d'âges entre les enfants et activités inadaptées à l'âge).

Il est intéressant de noter que les enfants interrogés posent un regard judicieusement critique sur les activités proposées en TAP, notamment en ce qui concerne l'adaptation de ces activités à leur âge.

Critiques de leurs relations avec les intervenant/es

Au-delà d'une première déclaration de bonne entente générale entre les enfants et les intervenant(e)s au sein des activités de TAP, la majorité des enfants ajoute cependant que s'ils apprécient et s'entendent avec certain(e)s intervenant(e)s, ce n'est pas forcément le cas avec tous/toutes les intervenant(e)s. Ils l'expliquent par le manque de sympathie, de compréhension ou souplesse, d'attention ou intérêt à l'égard des enfants, ou encore la proposition d'activités non adaptées à leur âge. De la même façon, les enfants rencontrés ont aussi expliqué les raisons qui leur font apprécier d'autres intervenant(e)s (Pauline (CM1) : « on pouvait chuchoter mais on ne pouvait pas parler trop fort » ; Antoine (CM2) : elles « sont sympas avec les enfants, font de belles activités »). Ainsi, la sympathie, la compréhension ou souplesse, l'attention ou intérêt portés aux enfants, ou encore la proposition d'activités adaptées à leur âge et à leurs goûts seraient les éléments permettant aux enfants d'apprécier les intervenant(e)s. L'absence de tout ou partie de ces éléments remettraient en cause le point de vue des enfants sur les intervenants.

Par ailleurs, il est intéressant de noter que les enfants sont relativement lucides dans leurs propos. En effet, quelques enfants précisent qu'ils se font réprimander ou gronder lors d'activités de TAP, mais ajoutent également que leur comportement est en cause. Ainsi, Mickaël (CE2) précise qu'il s'entend plutôt bien avec les intervenant(e)s « mais des fois il se faisait gronder » parce qu'il était « excité, ou énervé ». De la même façon, Eugénie (CM2) indique que « y'a des personnes avec qui ça se passe pas super bien (sourire) ». Elle précise qu'avec l'une des intervenant(e)s,

« l'autre trimestre, ça se passait pas bien vu que je faisais beaucoup de bêtises... Ben je m'engueulais un peu souvent avec des personnes que j'apprécie (...) c'était soit des meilleurs amis (...) ça fait que tu dis des trucs pas super bien polis ».

Les TAP constituent donc un espace éducatif *a priori* sans enjeux scolaires et *a priori* sans enjeux affectifs liés à la famille. Mais au-delà du discours, pour les enfants, c'est un espace imprégné des rituels et des symboles scolaires (discipline, punition, classement, exercice, groupe d'âge) dans lequel les enfants sont à la fois acteur et sujet (Bergonnier-Dupuy, 2005) et qu'ils évoquent en référence à l'ordre scolaire (Jacquet-Francillon, 2005). Ainsi, si les activités TAP ne *servent* pas forcément et nécessairement les intérêts scolaires des enfants de façon directe, elles participent cependant à la construction de leur expérience scolaire.

Citoyenneté, éveil de la personnalité, confiance en soi : vers une visée d'autonomie et d'apprentissage de la vie collective

Concernant cet axe, considéré au sens de la définition du nouveau socle commun (Cf. : domaine 3, la formation de la personne et du citoyen, « l'école a une responsabilité particulière dans la formation de l'élève en tant que personne et futur citoyen » [...] « Ce domaine a pour objectif de développer l'aptitude de chacun à vivre de manière autonome et à participer activement à l'amélioration de la vie collective » (p.12)), nous étudions ici la construction du climat et des relations entre enfants, ainsi que l'entraide, l'autonomie et la confiance en soi des enfants.

Climat au sein des activités et relations entre enfants

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

En dépit de cette bonne ambiance générale lors des activités en TAP, la majorité des enfants souligne en effet des moments de conflits entre eux. Eugénie (CM2) explique notamment qu'au sein des TAP, les activités s'effectuent, aussi, avec des personnes avec lesquelles elle ne « s'entendait pas super bien ». Olivier (CM2) précise aussi :

« Oui. Il y en avait une qui n'aimait pas que je sois dans le groupe là elle préférerait que je sois dans l'autre groupe ».

Les groupes d'enfants au sein des TAP n'étant pas, logiquement, constitué par affinités, les conflits éclateraient surtout entre enfants qui ne s'apprécient pas particulièrement, en général. Mickaël (CE2) explique, par ailleurs, qu'il n'aime pas quand des camarades, parce qu'ils ont marqué un but par exemple, taquent les autres enfants, il commente :

« Il court toute la cour en criant « on a gagné »... et moi ça m'embête un petit peu ».

Ainsi, les affinités nées en dehors des TAP et le comportement taquin de certains enfants au sein des TAP sont les deux principales raisons invoquées comme source de conflits entre enfants lors des activités.

Entraide, autonomie, éveil de la personnalité, confiance en soi

Majoritairement, les 60 enfants interrogés par questionnaire ne perçoivent pas les TAP comme des lieux et des moments permettant de rencontrer d'autres enfants (73,77%), ni comme des lieux et des moments permettant d'aider ou d'être aidé (57, 38%).

Cependant, l'analyse des entretiens individuels de recherche montre que pour un tiers des enfants interrogés, les activités de TAP permettent tout cela. En effet, certains enfants (Sarah, CE2 ; Pauline, CM1 ; Franck, CE2) soulignent cette possibilité d'une entraide entre enfants pendant l'activité TAP choisie. Minoritairement, les entretiens révèlent que, pour un tiers des enfants, les TAP leur ont permis de « connaître plus d'enfants » dans l'école (Sarah, CE2 ; Lara, CE2 ; Camille, CM1). Comme vu précédemment, si ces enfants disent avoir d'abord choisi leurs activités de TAP en fonction des choix de leurs copains/copines, enfants de leur âge (Sarah ; Lara ; Camille ; Lulu, CM1), ces derniers disent avoir ensuite choisi des activités qui leur plaisaient. Nous pouvons penser que leur premier choix d'activité, opéré par crainte de se retrouver sans copains/copines dans un groupe de TAP, s'est ensuite modifié au profit des goûts des enfants pour certaines activités, voyant qu'en TAP il était possible de se créer de nouveaux copains/copines, illustrant également les logiques d'intégration et de subjectivation de l'expérience scolaire décrites par Dubet (1994). Les activités de TAP permettent donc de nouvelles rencontres. En effet, les enfants étant majoritairement regroupés avec des enfants d'autres classes, ces regroupements leur offrent la possibilité de s'ouvrir à d'autres relations et amitiés éventuelles. Les activités TAP permettent également, selon un peu moins d'un tiers des enfants, d'aider et d'être aidé(e) (Sarah, CE2 ; Pauline, CM1 ; Franck, CE2). Connaissant ainsi un plus grand nombre d'élèves au sein de leur école, un tiers des enfants rencontrés disent alors s'y sentir plus à leur aise. Nous touchons ici aux questions de l'autonomie, de l'éveil de la personnalité et de la confiance en soi des enfants à l'école. Nous touchons ici également à la question, liée aux précédentes, du bien-être des enfants à l'école : l'élargissement du cercle des enfants connus au sein de l'école et la socialisation entre pairs semblent être un élément important de ce bien-être.

D'autres élèves disent, en revanche, avoir la liberté de participer aux TAP ou de pouvoir rentrer chez eux dès la fin de la classe, à 15h30. Ces enfants sont d'ailleurs plusieurs à ne pas avoir

participé aux TAP sur l'ensemble de l'année scolaire. Tantôt, certains ont commencé en cours d'année, tantôt n'y ont participé que durant un ou deux trimestres, au gré de l'organisation familiale et de leurs activités sportives et culturelles extrascolaires. Les enfants interrogés et qui n'ont pas participé aux TAP toute l'année ne mettent pas en cause la pertinence des activités, l'organisation des TAP ou leur niveau de fatigue, mais uniquement la participation de leurs copains/copines et le fait de pouvoir concilier les TAP avec les activités extrascolaires. Les propos de ces enfants rejoignent ceux des enfants cités au début de cette partie (Sarah ; Lara ; Camille ; Lulu, CM1) indiquant avoir d'abord choisi leurs activités TAP en fonction des choix de leurs copains et copines, enfants de leur âge.

Les enfants choisissant de participer ou pas aux TAP le font donc principalement en fonction de la participation de leurs copains et copines, et plus rarement sous la pression des parents. Concernant l'autonomie, les TAP revêtent un caractère de service pour certains enfants, dont la participation peut se faire et se défaire facilement. Il semble en effet que les TAP se fassent avec ses copains/copines et à condition qu'ils n'empiètent pas trop sur les activités extrascolaires. Compte tenu du type de fonctionnement proposé par la commune de Bar-le-Duc (changement d'activités toutes les sept semaines), l'enfant peut développer des compétences en matière de réflexion critique et d'argumentation qui lui permettent de fonder et de défendre ses choix. Toutefois, cela lui permet-il de s'inscrire dans un projet éducatif durable ?

Conclusion

Les activités proposées durant les TAP correspondent en partie aux pratiques culturelles enfantines de la plupart des catégories sociales, même si nombre de travaux de recherche montrent qu'au-delà des noms d'activités, les pratiques effectives et ce qui en est valorisé varient selon les familles.

Nous avons écrit en introduction que la loi sur les rythmes scolaires vise la réussite des élèves. Or que signifie ce terme de réussite ? Est-ce simplement juger des performances des élèves ou est-ce aujourd'hui juger des compétences variées ? Dans le cadre du socle commun de connaissances et de compétences, il est ainsi décrit les compétences que les enfants doivent maîtriser. Selon notre étude, les activités proposées permettent aux élèves d'atteindre certains objectifs des domaines du socle commun de connaissances, de compétences et de culture. En effet, en termes d'autonomie et d'initiative, certains enfants ont su être autonomes dans leur travail et s'engager dans un projet, mais n'ont pas su réellement l'être par rapport à leurs pairs. Concernant les compétences sociales et civiques, si certains enfants adoptent les règles

élémentaires de la vie en société d'autres les ignorent et développent des comportements relevant de l'incivilité.

Ceci peut s'expliquer par différentes raisons. La qualité et la présence de moyens matériels mis à disposition des intervenant(e)s TAP (quel que soit leur statut) se révèlent un facteur important de variation du bon déroulement des activités. Ces activités ont parfois lieu dans des salles de classe, dans des salles de l'école qui ne sont pas occupées par une classe ou à l'extérieur de l'école. Ces espaces ne sont donc pas consacrés exclusivement aux TAP et nécessitent un temps de préparation et de rangement du matériel utilisé pour chaque séance. Ces temps de transition peuvent grignoter une partie du temps de l'activité, mettre à mal les objectifs éducatifs (ou pédagogiques) des séances et générer un stress chez les enfants, comme chez les intervenant(e)s, nuisant à la relation éducative. Ce temps peut être long au regard du type d'activités proposées et du temps effectif d'activité. De plus, cette organisation nécessite de la communication et, semble-t-il, parfois des arrangements entre les membres de la communauté scolaire et éducative (de l'école mais pas seulement) au sujet de l'utilisation des ressources spatiales et matérielles. Il est donc nécessaire que la place et les tâches spécifiques de chacun des acteurs de la communauté éducative soient respectées et que l'enfant se situe au centre des échanges de manière à éviter le risque que le dispositif soit l'instrument de satisfaction de besoins et d'intérêts individuels.

Bibliographie

BERGONNIER-DUPUY, Geneviève, (2005), *L'enfant, acteur et/ou sujet au sein de la famille*, Ramonville-Saint-Agne, Erès, 214 p.

DANIC, Isabelle, DELALANDE, Julie, & RAYOU, Patrick, (2006), *Enquêtes auprès d'enfants et de jeunes : Objets, méthodes et terrains de recherches en sciences sociales*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 216 p.

DEBARBIEUX, Eric, (2011), « A l'école des enfants heureux...enfin presque », *Rapport de recherche réalisé pour UNICEF-France, Observatoire international de la violence à l'école*.

DEJAIFFE, Benoit, & ESPINOSA, Gaëlle, (2013), « Socialisation entre pairs et genre lors du passage en 6^e », *Éducation et socialisation – Les Cahiers du CERFEE*, 33, 10 pages. [En ligne] Mis en ligne le 01 octobre 2013, consulté le 26 mars 2016. URL : <http://edso.revues.org/147>

DE SINGLY, François, (2002), *Sociologie de la famille contemporaine*, Paris, Nathan, 128 p.

DUBET, François, (1994), *Sociologie de l'expérience*, Paris, Seuil, 272 p.

DUBET, François, & MARTUCCELLI, Danilo, (1996), *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Seuil, 362 p.

FOTINOS, Georges, & TESTU, Françoise, (1996), *Aménager le temps scolaire*, Paris, Hachette, 287 p.

JACQUET-FRANCILLON, François, (2005), « La discipline », in VERGNIoux, Alain, (dir.), *Penser l'éducation, notions clefs pour une philosophie de l'éducation*, Paris, ESF, pp. 59-69....

LECONTE, Claire, (2014), *Des rythmes de vie aux rythmes scolaires*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, 268 p.

MAIRIE DE BAR-LE-DUC, (2014), *Projet éducatif territorial. Réforme des rythmes scolaires pour les écoles du 1^{er} degré*.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (MEN), (2013), Décret n° 2013-77 du 24 janvier 2013 relatif à l'organisation du temps scolaire dans les écoles maternelles et élémentaires, *Journal Officiel de la République Française*, n°0022, 26 janvier 2013, texte n° 3, p. 1627.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE (MENESR), (2015), *Rapport du Comité de suivi de la réforme des rythmes éducatifs : une année de généralisation des rythmes*, repéré à URL spécifique

<http://www.education.gouv.fr/cid95088/rapport-du-comite-national-de-suivi-de-la-reforme-des-rythmes-educatifs-une-dynamique-favorable-engagee-sur-l-ensemble-du-territoire.html><http://www.education.gouv.fr/cid95088/rapport-du-comite-national-de-suivi-de-la-reforme-des-rythmes-educatifs-une-dynamique-favorable-engagee-sur-l-ensemble-du-territoire.html>

<http://www.education.gouv.fr/cid95088/rapport-du-comite-national-de-suivi-de-la-reforme-des-rythmes-educatifs-une-dynamique-favorable-engagee-sur-l-ensemble-du-territoire.html>

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE (MENESR), (2015), *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture*. Décret n° 2015-372 du 31-3-2015, repéré à URL spécifique

http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=87834http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=87834

http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=87834

OECD, (2009), *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*, Paris, TALIS, OECD Publishing. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264068780-en>

PERRENOUD, Philippe, (1994), *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF éditeur, 207 p.

POURTOIS, Jean.-Pierre, & DESMET, Huguette, (1997), *Epistémologie et instrumentation en sciences humaines* (2^e éd.), Bruxelles, Mardaga, 235 p.

SIROTA, Régine, (Ed.), (1999), « Sociologie de l'enfance 2 », *Education et sociétés*, 3, pp. 9-110.

TESTU, Françoise, & FONTAINE, Roger, (2001), *L'Enfant et ses rythmes : pourquoi il faut changer l'école*, Paris, Calmann-Lévy, 196 p.