



Regards croisés sur les rythmes de vie des enfants de l'école élémentaire Doisneau La Chapelle sur Erdre

Rapport d'étude 2010-2011

sous la direction de :

René CLARISSE et Nadine LE FLOC'H,
Maîtres de conférences en Psychologie
Université de Tours

en Collaboration avec :

Daniel ALAPHILIPPE (PU),
Emily FAGET-MARTIN (Doctorante en Psychologie),
Patrick FEUNTEUN (MCU),
Violaine KUBISZEWSKI (Doctorante en Psychologie)
Christine MAINTIER (MCU),
François TESTU (PU),

et le concours

des étudiants du Master Gestion et Psychologie des Temps Educatifs
Promotion 2010-2011 : BERTHELOT Teddy, DESPEZELLE Cindy,
GIRAUD Gaëlle, JEAN Emeline, JMILI FATTAH Wafaa, KARAOGLAN
Huseyin, FAGET Emily, STEFANI Marion, THEVERIN Andy.

Sommaire

CHAPITRE 1. <i>Présentation de l'étude et de sa mise en œuvre</i>	<i>p 3-9</i>
CHAPITRE 2. <i>Etude des rythmicités psychologiques de l'enfant</i>	<i>p 10-28</i>
CHAPITRE 3. <i>Etude du sommeil</i>	<i>p 29-42</i>
CHAPITRE 4. <i>Evaluation de l'estime de soi des enfants</i>	<i>p 43-49</i>
CHAPITRE 5. <i>Accueils collectifs et activités de loisirs</i>	<i>p 50-63</i>
CHAPITRE 6. <i>Enfants et médias</i>	<i>p 64-75</i>
CHAPITRE 7. <i>Temps de l'enfant, temps de la famille</i>	<i>p 76-88</i>
CHAPITRE 8. <i>Temps des personnels éducatifs</i>	<i>p 89-103</i>
CHAPITRE 9. <i>Acteurs éducatifs et principes éducatifs</i>	<i>p 104-110</i>

CHAPITRE 1.

Présentation de l'étude et de sa mise en œuvre

Présentation de l'étude et de sa mise en oeuvre

1. Rappel du contexte

Le développement harmonieux des enfants, le respect de leurs rythmicités propres sont sous l'effet de multiples facteurs et engagent différents partenaires éducatifs. Dans cette perspective, la question des aménagements du temps scolaire, péri et extra-scolaire mis en place, la qualité de l'encadrement éducatif restent de première importance. L'enfant se construit et apprend de tous ses moments de vie. Il s'y construit physiologiquement et psychologiquement. De même, la qualité et la diversité des vécus familiaux, scolaires, péri et extra-scolaires, les repères éducatifs fournis par les adultes auxquels il est confié, contribuent à sa socialisation, à ses apprentissages, à la maîtrise et à l'estime de soi.

La qualité de l'ajustement entre les aménagements et les rythmes de l'enfant intervient dans la réussite éducative. C'est pourquoi de nombreux acteurs sont mobilisés dans cette réflexion et dans le choix des mesures et des améliorations à apporter. La proposition de nouveaux aménagements des temps de vie de l'enfant nécessite pour les enseignants, les responsables associatifs, culturels et sportifs, les parents, les décideurs institutionnels de disposer de connaissances et de repères pour accompagner leurs choix.

C'est dans cette perspective que notre équipe de recherche a accepté d'apporter son concours à la Ville de La Chapelle sur Erdre engagée dans un Projet Educatif et dans une réflexion sur l'aménagement des rythmes de vie des enfants scolarisés.

<p>La mission d'étude a pour objectif général d'accompagner la mise en place de l'aménagement des rythmes de vie des enfants</p>

2. Organisation expérimentale

L'évaluation a été conduite durant l'année 2010-2011 auprès de toutes les classes de l'école élémentaire Doisneau. L'équipe éducative de ce groupe scolaire s'est en effet portée volontaire suite à la première phase de conférences scientifiques qui s'est déroulée sur la période 2009-2010 et suite aux réflexions engagées par la ville de La Chapelle sur Erdre.

Avec l'autorisation de l'Inspection Académique de Loire Atlantique et l'accord des familles pour la participation des enfants, l'expérience a pu être conduite durant le mois de mai 2011 :

Pré-expérience : **lundi 17 mai 2011**

Expérience : du **lundi 23 mai 2011 au vendredi 27 mai 2011**

Parallèlement aux tests réalisés par les enfants en milieu scolaire, des questionnaires anonymés ont été adressés aux parents et à l'ensemble des membres de la communauté éducative. Ils ont permis d'investir l'étude des durées de sommeil des enfants, les inter-relations temps des adultes / temps des enfants, la satisfaction des équipes éducatives et les principes éducatifs.

3. Equipe affectée à l'évaluation

- **Daniel ALAPHILIPPE**, Professeur émérite en Psychologie sociale, Université de Tours.
- **René CLARISSE**, Maître de Conférences en Psychologie, Chronopsychologie, Université de Tours.
- **Emily FAGET**, Doctorante en Psychologie
- **Patrick FEUNTEUN**, Maître de Conférences en Psychologie, I.U.F.M. de l'Académie de Nantes.
- **Violaine KUBISZEWSKI**, Doctorante en Psychologie, Coordinatrice.
- **Nadine LE FLOC'H**, Maître de Conférences en Psychologie, Chronopsychologie et Psychologie du travail, Université de Tours.
- **Christine MAINTIER**, Maître de Conférences en Psychologie sociale et en Psychologie de l'Education, I.U.F.M. de l'Académie d'Orléans-Tours
- **François TESTU**, Professeur émérite en Psychologie, Chronopsychologie, Université de Tours.

Les étudiants du Master 2 Gestion et Psychologie des Temps Educatifs Promotion 2010-2011 :

- **BERTHELOT Teddy,**
- **DESPEZELLE Cindy,**
- **GIRAUD Gaëlle,**
- **JEAN Emeline,**
- **FAGET Emily,**
- **JMILI FATTAH Wafaa,**
- **KARAOGLAN Huseyin,**
- **STEFANI Marion,**
- **THEVERIN Andy**

4. Présentation des données recueillies

Les rythmicités physiologiques et psychologiques de l'enfant

L'étude des niveaux et des rythmicités journalières et hebdomadaires de l'attention ainsi que l'étude du sommeil nocturne fournissent des indicateurs essentiels pour vérifier l'adaptation des aménagements des temps de vie. Elles constituent un aspect central de cette recherche. Elles apporteront pour les variables étudiées, un repère et une mesure de la qualité de l'organisation de vie des enfants, des aménagements mis en place dans et hors l'école.

Les rythmes scolaires sont compris de deux façons : soit, il s'agit des variations périodiques des processus physiologiques et psychologiques de l'élève, soit il s'agit des emplois du temps, du calendrier scolaire. Les variations journalières et hebdomadaires de l'attention et du sommeil correspondent à la première acception des « rythmes scolaires ». En dégagant les profils journaliers de l'attention, nous pensons être en mesure de considérer si les aménagements des temps scolaires, péri-scolaires et extra-scolaires, sont, ou ne sont pas, adaptés aux rythmes de vie de l'enfant. Nous avons retenu la variable sommeil, dans la mesure où nous considérons que du respect de la durée de sommeil nocturne dépend l'équilibre physique et psychique de l'enfant et, par voie de conséquence, ses capacités d'apprentissages scolaires.

Temps péri et extra-scolaires

L'analyse des rythmes propres de l'enfant conduit à appréhender l'enfant dans la globalité de ses temps et de ses espaces de vie. La complémentarité éducative rend indispensable de mieux connaître la continuité des temps scolaires, péri-scolaires (accueils du matin et du soir, pause méridienne) et extra-scolaires (activités réalisées les jours sans classe). Cet axe de recherche concerne à la fois l'analyse objective des pratiques (accueils familiaux, semi-familiaux et/ou collectifs) et leurs effets observés sur le développement cognitif et social des enfants.

Les données recueillies permettront d'évaluer de manière spécifique le temps consacré à la télévision et aux multimédias afin d'appréhender la réalité de ces pratiques. Plus globalement, nous faisons l'hypothèse que les accueils proposés sur les temps non scolaires jouent un rôle spécifique dans les acquisitions intellectuelles, la valorisation de soi autant que dans le développement d'habiletés sociales.

Temps de l'enfant et temps de l'adulte

Les interactions entre les temps de l'enfant et ceux d'une société adulte qui les conditionnent étroitement, fournissent un terrain d'investigation à considérer. Si des organisations et des besoins nouveaux surgissent, traversant espaces privés et familiaux, espaces de travail et espaces institutionnels ou associatifs, ceux-ci sont à prendre en compte et à questionner dans l'étude des rythmes de vie des enfants. A partir de cet axe de recherche, nous souhaitons interroger les interactions entre le temps de l'enfant et l'organisation de la famille (structuration sociale et familiale, organisation du travail) et vérifier si elles agissaient sur les rythmicités psychologiques des enfants. Pour ouvrir ce questionnement on s'intéressera ici à :

- L'organisation de la vie de l'enfant dans sa journée scolaire (amplitude et organisation de la journée consacrée à l'école, mode et durée des trajets),
- Organisation du travail parental (amplitude des journées et satisfaction au travail)
- Les besoins et les choix exercés dans les temps complémentaires de l'enfant (recours aux structures d'accueil collectif, pratiques de loisirs...).

Les données recueillies devraient ainsi permettre d'identifier les points d'équilibre à respecter dans les interactions entre les temps de l'adulte et de l'enfant.

Estime de soi, construction de soi

L'activité scolaire et son évaluation concourent à la construction identitaire de l'élève et notamment au fondement de la valeur de soi. Cependant, pour certains enfants, l'école n'assure guère cette valorisation positive. Pour tous les enfants mais particulièrement pour ces derniers, les sources de valorisation se construisent de manière extérieure à l'activité scolaire. La pratique d'un sport, d'une activité artistique ou associative peut apporter cette source de valorisation en multipliant les occasions de réussite dans le cadre scolaire. Certaines formes d'aménagements du temps scolaire vont dans ce sens. Nous faisons l'hypothèse que la valorisation de soi sera supérieure, là où existent ces types d'organisations qui favorisent les occasions de réussite et, moindre, en leur absence. La recherche s'appuiera ici sur une auto-évaluation de l'estime de soi effectuée par les enfants eux-mêmes.

Deux investigations complémentaires ont été réalisées et seront présentées, l'une concerne l'enfant et les médias, l'autre la satisfaction au travail des personnels éducatifs et les principes en matière d'éducation des acteurs présents auprès de l'enfant (Parents, personnels de l'Education Nationale et personnels municipaux).

5. Présentation des participants

Enfants

L'école élémentaire Doisneau accueille 291 élèves répartis en 11 classes :

- 1 CLIS de 12 élèves
- 3 Cours Préparatoires (CPa 20 élèves, CPb 19 élèves, CPc 19 élèves),
- 2 Cours Elémentaires 1^{ère} année (CE1a 25 élèves, CE1b 24 élèves)
- 2 Cours Elémentaire 2^{ème} année (CE2a 32 élèves, CE2b 33 élèves)
- 2 Cours Moyen 1^{ère} année (CM1a 26 élèves, CM1b 26 élèves)
- 2 Cours Moyen 2^{ème} année (CM2a 28 élèves, CM2b 27 élèves)

Après vérification des autorisations parentales et de la présence des enfants pendant l'expérimentation, 267 d'entre eux ont pu participer à cette étude, soit 92% des enfants inscrits.

Parents

Après envoi vers les familles du questionnaire anonyme et codé et de l'agenda du sommeil nous disposons de 265 réponses parentales (agendas du sommeil et/ou questionnaire complété) soit pratiquement autant que d'enfants ayant participé aux différents tests proposés (Tableau I).

Tableau I. Synthèse des effectifs et des participants

Niveau de scolarisation	Inscrits	Participants enfants	Participants parents
CLIS	12	5	6
CP	58	54	54
CE1	49	46	46
CE2	65	61	63
CM1	52	49	47
CM2	55	52	49
	291	267	265

Equipe éducative

L'équipe éducative a également été consultée (enseignants, personnels de l'école, intervenants associatifs et équipe éducative municipale). Les répondants sont au nombre de 32 dont 7 hommes et 25 femmes et 75% d'entre eux vivent en couple. Les membres de l'équipe éducative ayant répondu sont âgés de 20 à 54 ans. (20 et 30 ans : 7 ; 30 et 40 ans : 6 ; 40 et 50 ans : 15 ; plus de 50 ans : 3). Pour ces répondants, 70% d'entre eux ont des enfants et 62% élèvent encore leurs enfants à leur domicile.

Pour les répondants de l'équipe éducative 53% d'entre eux sont sous contrat professionnel avec la municipalité. Dans leur majorité, ils interviennent sur les temps péri-scolaires soit dans le cadre des temps de loisirs, en début et fin de journée, ou le mercredi, et une partie plus réduite d'entre eux exerce sur les temps de restauration du midi et d'entretien. Parmi les répondants, 47% sont des personnels de l'Education nationale dont 13 enseignants, 1 assistant de vie scolaire et 1 intervenante sur le temps de restauration.

Caractéristiques des enfants

Tableau II. Caractéristiques sociologiques des participants

Nombre d'enfants à charge	1	8,3%	
	2	53%	
	3	34%	
	4	4%	
	5	0,7%	
Structure familiale	1 adulte	9,4%	
	2 adultes	90,6%	
Nombre de personnes en situation d'emploi dans le couple parental	aucune	8%	
	une personne	29%	
	deux personnes	63%	
Catégories Socio-professionnelles des mères et des pères		Mère	Père
	Commerçant/Chef d'entreprise	4%	9%
	Cadre	38%	53%
	profession intermédiaire	22%	12%
	Employé /ouvrier	36%	26%

Les enfants ayant participé à cette étude sont scolarisés selon un emploi du temps journalier de 6 heures réparties en une matinée qui débute à 9h00 et s'achève à 12h00 et un après-midi qui reprend à 13h30 et se termine à 16h30. Les enfants ont classe les lundi, mardi, jeudi et vendredi. Ils vivent majoritairement dans des familles de 1 à 2 enfants (61%) et les familles de 3 enfants et plus représentent 39% des familles. Pour près de 90% des familles ayant répondu, deux adultes vivent au quotidien avec les enfants. Dans plus de 63% des familles, deux adultes sont en activité professionnelle. Les Catégories socioprofessionnelles déclarées sont plus largement représentées de cadres et professions intermédiaires que la moyenne nationale particulièrement chez les pères (sous représentation d'employés et ouvriers).

CHAPITRE 2.

Etude des rythmicités psychologiques des enfants :

niveaux et variations journalières et hebdomadaires

de l'attention objective

et auto-estimation de l'éveil et de l'attention

Etude de l'attention objective et auto-évaluation de l'éveil et de l'attention

L'étude portera ici sur l'attention objective des enfants et sur des auto-évaluations d'éveil et de l'attention. Si les mesures aux tests attentionnels donnent des valeurs prédictives des performances en classe, les mesures d'auto-évaluation, quant à elles nous renseignent sur la capacité de l'enfant à les prédire. L'enfant dit ce qu'il ressent et le coût attentionnel qu'il pense devoir fournir.

1. Méthode

1.1. Procédure expérimentale et déroulement

La phase expérimentale comportait deux étapes. Une phase de prétest dont l'objectif était de familiariser les enfants avec les épreuves et avec la présence d'un « intervenant extérieur ». La phase de tests, quant à elle, avait pour but de fournir les données expérimentales à analyser. Les tests sont passés collectivement et par écrit dans chacune des classes. La nécessité de faire passer les épreuves plusieurs fois dans la journée impose de contrôler un éventuel effet d'apprentissage qui masquerait les variations de l'efficacité aux épreuves. Pour éviter ce biais expérimental, le matériel est présenté sous des formes équivalentes pour chaque passation. (séries A, B, C, D). Elles sont proposées selon un plan tournant (Tableau I) pour neutraliser un éventuel effet d'ordre. Les passations sont effectuées tous les jours aux mêmes heures, en début et en fin de matinée ainsi qu'en début et en fin d'après-midi.

Tableau I. Ordre de passation des épreuves

Jours	Début de matinée (H1)	Fin de matinée (H2)	Début d'après- midi (H3)	Fin d'après- midi (H4)
Lundi (J1)	Série A	Série B	Série C	Série D
Mardi (J2)	Série B	Série C	Série D	Série A
Judi (J3)	Série C	Série D	Série A	Série B
Vendredi (J4)	Série D	Série A	Série B	Série C

1.2. Matériel et procédure

Auto évaluation de l'éveil

Matériel :

- Echelle d'éveil

Les participants devaient s'auto-évaluer sur leur état d'éveil à partir de personnages figuratifs positionnés sur une échelle de mesure graduelle allant de 1 à 9

Consigne :

« *En ce moment, tu te sens très éveillé, bien éveillé, ni éveillé ni endormi, endormi mais capable de réagir, très endormi, tu luttas contre le sommeil* ». (Auto-évaluation de l'éveil)

Auto-évaluation de l'attention

Matériel :

- Echelle d'attention

Les participants devaient s'auto-évaluer sur leur état d'attention pour se mettre au travail. Ils devaient entourer le chiffre, correspondant le mieux à la situation du moment, positionné sur une échelle de mesure graduelle allant de 1 à 9.

Consigne :

« *Et maintenant, pour te mettre au travail, tu te sens très attentif, attentif, pas très attentif, pas du tout attentif* » (Auto-évaluation de l'attention).

Attention objective :

Test de barrage de nombres. Il évalue le degré d'attention sélective de l'élève.

C.P / CE / CLIS

Matériel : Le test comporte 172 nombres de 1, 2 ou 3 chiffres sont disposés en 9 lignes. Cette épreuve doit être effectuée en 30 secondes. Le nombre de cibles (nombres de 2 chiffres) étant de 47, le score maximum est de 48.

Consigne : « *Vous devez barrer tous les nombres de 2 chiffres le plus vite possible* ».

C.M

Matériel : Le test comporte 231 nombres de 1, 2, 3, 4, 5, 6 ou 7 chiffres sont disposés en 18 lignes. Cette épreuve doit être effectuée en 30 secondes. Le nombre de cibles (nombres de 3 chiffres) étant de 100, le score maximum est de 100.

Consigne : « *Vous devez barrer tous les nombres de trois chiffres le plus vite possible* ».

2. Résultats.

Nous présenterons ici les résultats les plus significatifs d'un point de vue statistique. Nous analyserons pour chacun des niveaux de scolarisation, les niveaux moyens puis les variations journalières et hebdomadaires de l'attention. Dans un deuxième temps, nous analyserons les réponses des enfants pour l'auto-évaluation de l'éveil et de l'attention. L'étude de la significativité statistique des niveaux et des variations journalières et hebdomadaires de l'attention et de l'éveil est établie à partir d'analyses de variance à mesures répétées (Logiciel STATISTICA).

2.1. Etude de l'attention objective

Niveaux et variations de l'attention des enfants scolarisés en CLIS

D'un point de vue descriptif, les performances attentionnelles des enfants scolarisés en CLIS progressent du début jusqu'en fin de matinée, restent stables jusqu'en début d'après-midi et poursuivent leur progression jusqu'en fin d'après-midi. Cependant, l'analyse statistique indique une absence de variation significative des performances [$F(3-9) = 3,07$; $p = .08$] traduisant un niveau moyen comparable tout au long de la journée (Figure 1).

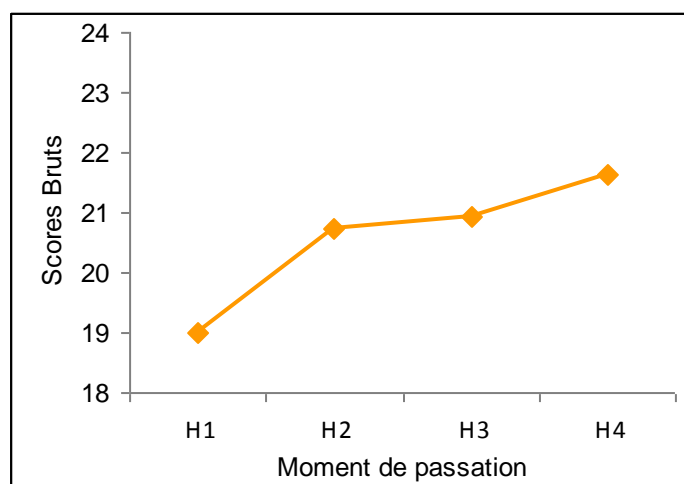


Figure 1. Variations journalières de l'attention en CLIS

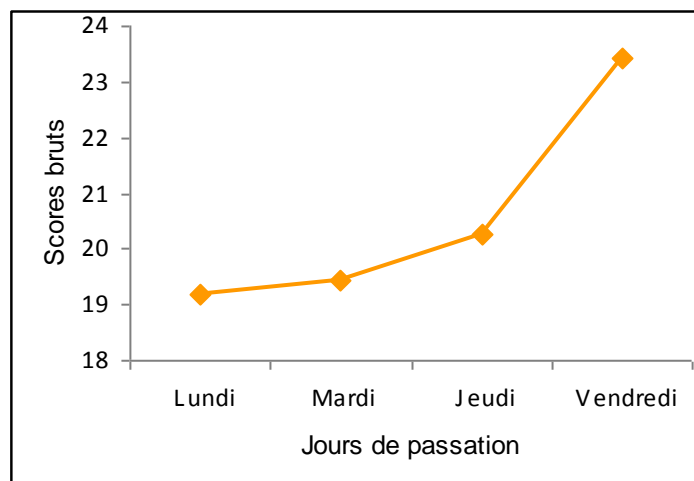


Figure 2. Variations hebdomadaires de l'attention en CLIS

Pour l'évolution de l'attention au cours de la semaine (Figure 2), les performances restent stables du lundi au jeudi pour finir par s'élever en fin de semaine. Les analyses confirment que seul le vendredi se démarque des autres jours de la semaine avec une élévation de l'attention [$F(3-9)= 54,05$; $p=.0005$]

Niveaux et variations de l'attention des enfants scolarisés en CP

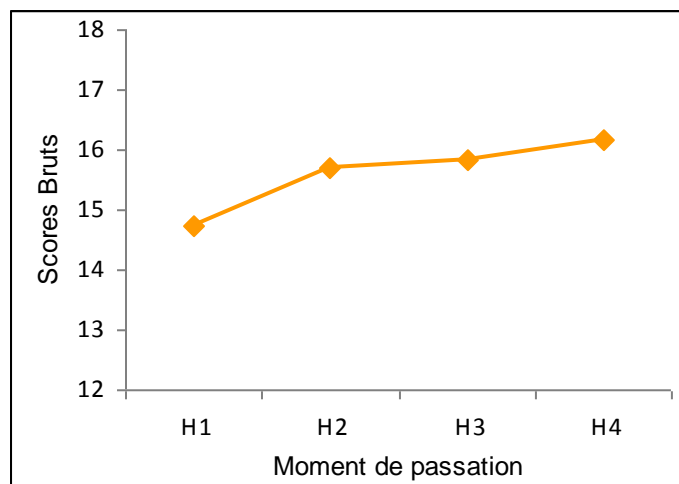


Figure 3. Variations journalières de l'attention en CP

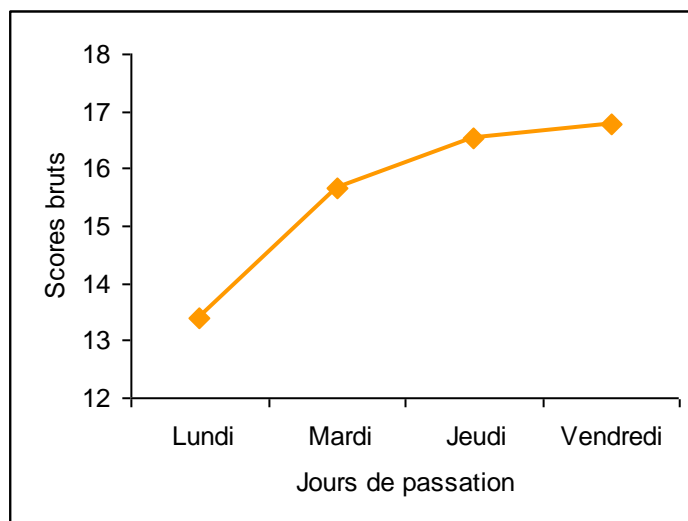


Figure 4. Variations hebdomadaires de l'attention en CP

L'attention des enfants de Cours Préparatoire (Figure 3) varie significativement au cours de la journée pour les plus jeunes [$F(3, 13)=27,59$; $p=.000001$]. Les analyses partielles précisent que seule la variation entre la passation de début et de fin de matinée est significative; entre la fin de matinée et la fin de journée, les enfants maintiennent une attention constante d'un point de vue statistique. Si l'on considère les évolutions des capacités attentionnelles des enfants de CP au cours de la semaine (Figure 4) celles-ci progressent significativement du lundi au mardi puis du mardi au jeudi et se maintiennent sans régresser ni s'élever entre le jeudi et le vendredi [$F(3, 153)=98,53$, $p=.00001$]. Le profil obtenu est conforme à celui relevé pour les enfants de cet âge.

Niveau et variations de l'attention des enfants scolarisés en CE1

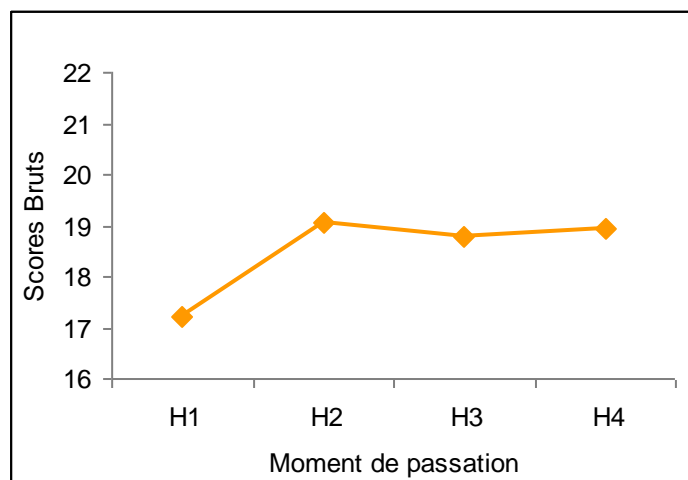


Figure 5. Variations journalières de l'attention en CE1

Notons tout d'abord que le niveau de la première mesure de l'attention en CE1 qui est au niveau le plus bas est cependant supérieur à la mesure la plus élevée des enfants de CP. Par ailleurs, en CE1, les variations au cours de la journée (figure 5) sont malgré tout comparables à celles des enfants de CP. En effet, on observe une élévation des performances très significatives entre le début et la fin de matinée puis une stagnation du niveau de l'attention jusqu'en fin de journée [F(3, 126)=39,87, p=.00001]. Le niveau attentionnel maximum est donc atteint en fin de matinée.

Les variations hebdomadaires (Figure 6) sont elles aussi très proches de celles des enfants de CP, puisqu'en CE1 il est également observé une forte élévation des performances du lundi jusqu'au jeudi et un maintien sans élévation le vendredi [F(3, 126)=63,67, p=.00001].

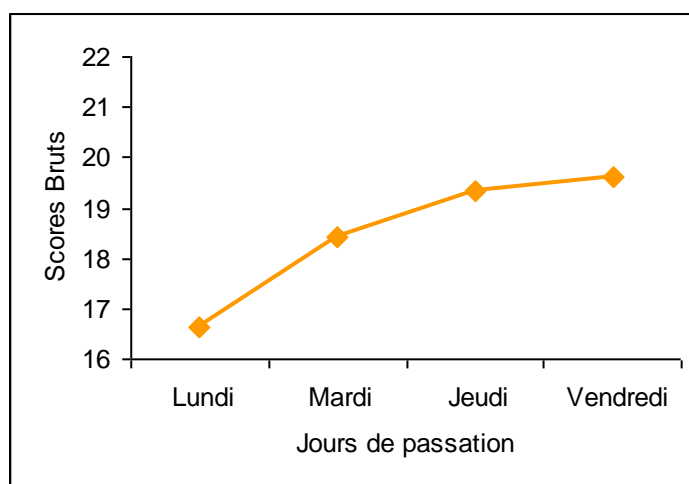


Figure 6. Variations hebdomadaires de l'attention en CE1

Niveau et variations de l'attention des enfants scolarisés en CE2

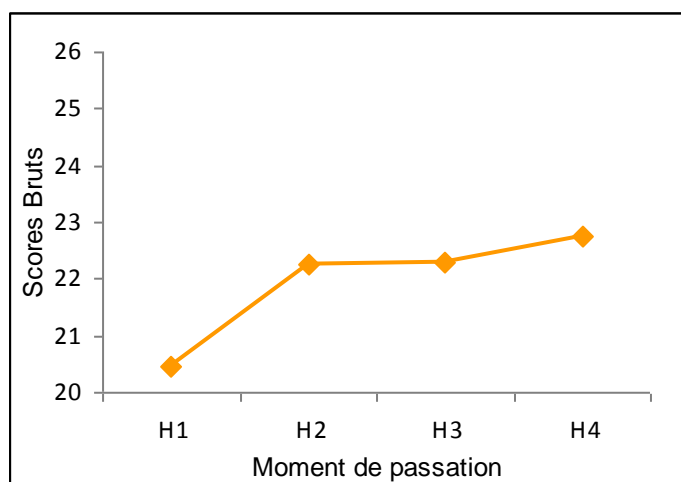


Figure 7 : Variations journalières de l'attention en CE2

Pour les enfants scolarisés en CE2, le niveau de base correspond au niveau le plus élevé des CE1 traduisant cette amélioration de la capacité attentionnelle acquise avec l'âge. Les variations journalières sont significatives [$F(3, 159)=46,43, p=.00001$]. Après une forte élévation des performances en matinée (Figure 7) une stagnation est observée entre la fin de matinée et le début d'après midi suivie d'une élévation de l'attention en fin d'après midi qui tend à la significativité ($p<.06$).

Pour les variations hebdomadaires de l'attention des enfants de CE2 (Figure 8), une amélioration est constatée tout au long de la semaine avec la performance la plus élevée le vendredi marquant la progression de l'adaptation des enfants à la demande scolaire tout au long de la semaine [$F(3, 159)=62,34, p=.00001$].

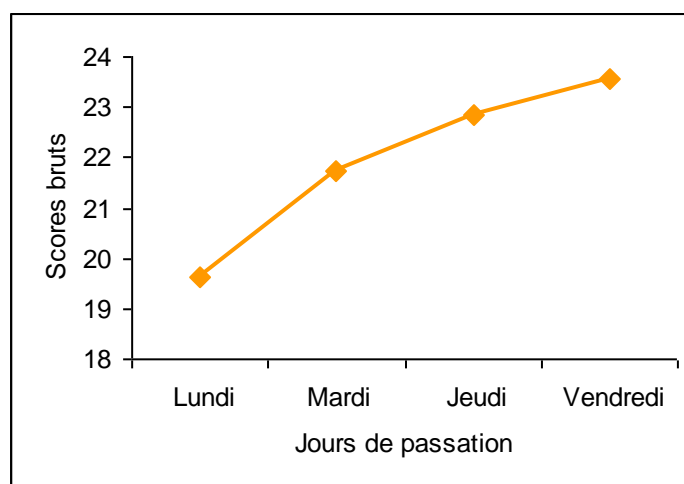


Figure 8. Variations hebdomadaires de l'attention en CE2

Niveau et variations de l'attention des enfants scolarisés en CM1

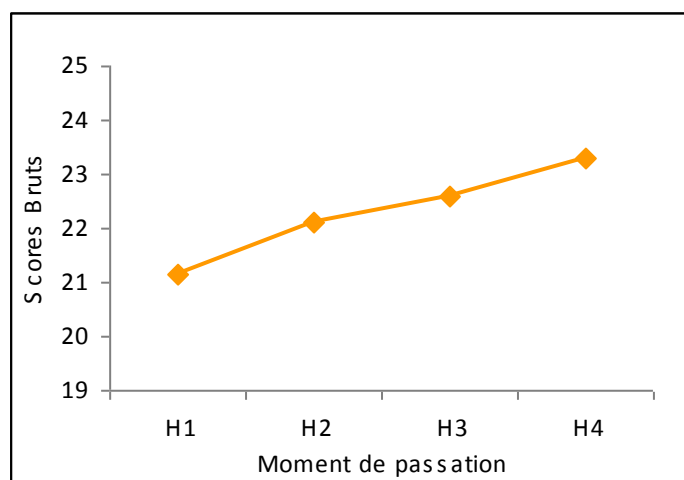


Figure 9. Variations journalières de l'attention en CM1

En CM1 (Figure 9), l'attention s'élève régulièrement du matin jusqu'en fin d'après midi sans creux post prandial [$F(3, 126)=25,28, p=.000001$].

L'analyse du profil hebdomadaire (Figure 10) souligne par ailleurs comme pour les enfants de CE2 que le niveau de l'attention des enfants s'élève significativement entre le lundi et le vendredi [$F(3, 126)=93,89, p=.00001$], où elle atteint là aussi son niveau le plus élevé.

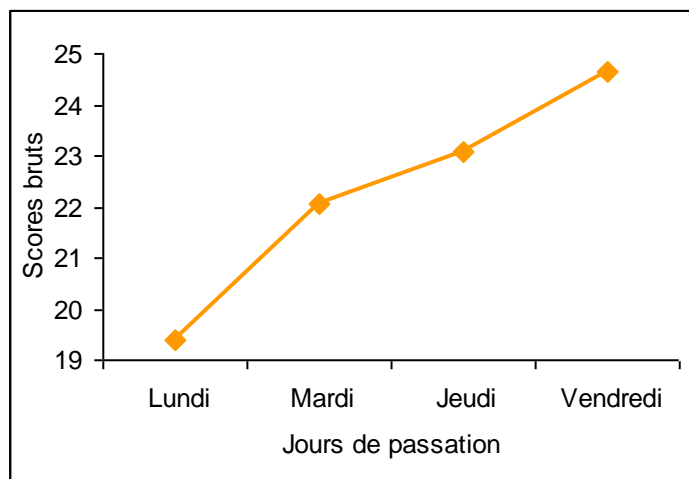


Figure 10. Variations hebdomadaires de l'attention en CM1

Niveau et variations de l'attention des enfants scolarisés en CM2

Enfin, pour les enfants de CM2, nous observons un « profil classique » [$F(3, 141)=64,52 ; p=.00001$] qui correspond à celui habituellement relevé (Figure 11).

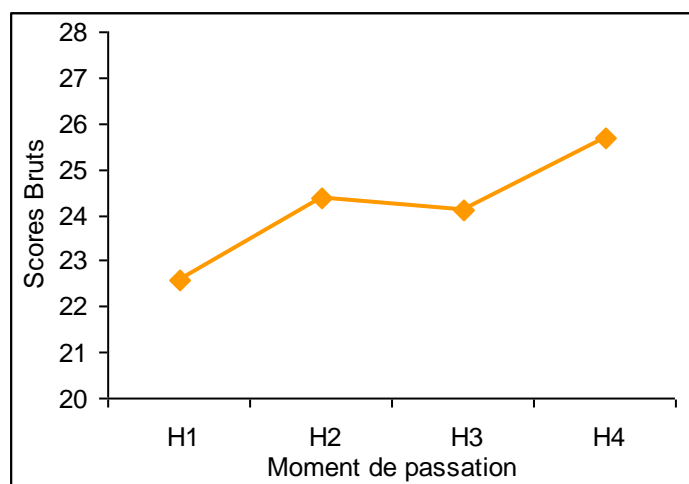


Figure 11. Variations journalières de l'attention en CM2

Il décrit une élévation des performances attentionnelles entre le début et la fin de la matinée, une légère diminution en début d'après midi (non significative statistiquement) et une nette reprise d'activité indiquant la capacité des enfants de cet âge à remobiliser leur attention en fin de journée de classe.

Pour les variations hebdomadaires de l'attention des enfants de CM2 (Figure 12), une augmentation significative des performances est présente tout au long de la semaine avec une valeur optimale atteinte le vendredi [F(3, 141)=155,04, p=.00001].

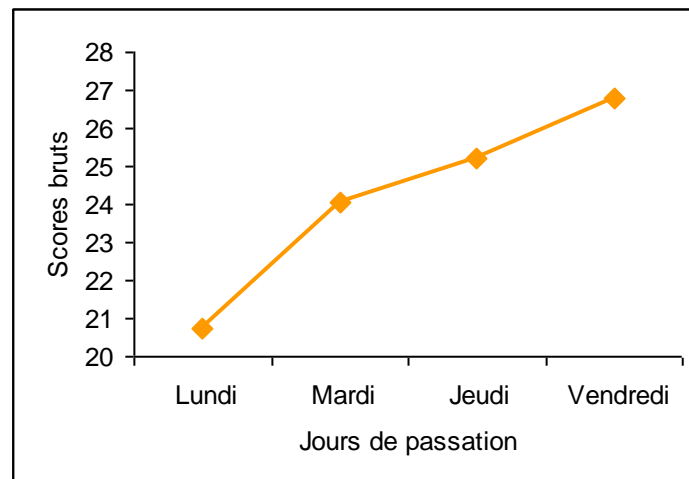


Figure 12 : Variations hebdomadaires de l'attention en CM2.

CONCLUSION

La mesure des variations journalières de l'attention objective permet d'observer la mise en place progressive du profil habituellement observé chez les enfants scolarisés en élémentaire. Pour les enfants du CP au CE1, il est relevé une forte progression du début à la fin de matinée, suivie d'un effet plateau avec maintien des performances jusqu'en fin de journée traduisant une fatigue pour la deuxième partie de journée. Cette observation est assez habituelle pour des enfants bénéficiant d'un aménagement en 4 jours. Les enfants de CE2 marquent une transition dans la mise en place de la rythmicité journalière puisqu'ils présentent une reprise de performances en fin de journée. Les CM1 et CM2 ne contrediront pas cette tendance même s'il est observé une absence de creux post prandial en CM1 (aucune diminution de performances entre la fin de matinée et le début d'après midi). Le CM2 présente, quant à lui, le profil attentionnel caractéristique des enfants de cet âge.

Concernant les variations hebdomadaires de l'attention, elles correspondent à ce qui est classiquement observé, avec élévation des performances tout au long de la semaine, excepté pour les plus jeunes (CP-CE1). Pour ces derniers, un « effet plafond » est repérable dès le jeudi traduisant là aussi un phénomène de fatigabilité. Par ailleurs les enfants scolarisés en CLIS ayant participé à cette étude montrent des profils journalier et hebdomadaire atypiques : le niveau d'attention est pratiquement le même tout au long de la journée; pour la semaine les enfants maintiennent un niveau d'attention comparable du lundi au jeudi suivi d'une forte élévation le vendredi. Pour ces enfants, le niveau des performances est proche de celui des enfants de CE2. Enfin, il est observé une progression graduelle du niveau moyen de l'attention qui atteste du développement de la disponibilité attentionnelle et de la disponibilité aux apprentissages entre le CP et le CM2.

Si la majorité des résultats attendus est donc respectée, il faut pourtant noter que la reprise de fin d'après midi est ici un peu différée puisqu'il faut attendre le CE2 pour la constater. De même la stagnation des performances est présente chez les plus jeunes dès le jeudi en CP comme en CE1 ce qui atteste d'un phénomène de fatigue de fin de semaine qui n'est plus observée à partir du CE2.

2.2. Eveil et attention auto-estimés

L'éveil et l'attention auto-estimés sont deux mesures subjectives qui décrivent comment l'enfant se sent au regard de son niveau d'activation/endormissement et de sa disponibilité aux apprentissages (attention). A chaque moment de passation des tests objectifs, les enfants devaient commencer par se situer sur les deux tests d'auto-estimation.

Eveil auto-estimé

La comparaison de l'auto-évaluation moyenne de l'éveil selon le niveau de scolarisation (Figure 13) indique une proximité forte entre les enfants scolarisés en CP et en CLIS [$F(1, 232)=0,01$; ns]. L'élévation des scores entre le CP et le CE1 [$F(1, 232)=17,32$; $p=.00001$] puis entre le CE1 et le CE2 est significative [$F(1, 232)=5,12$; $p=.02$]. Les enfants scolarisés en cycle 3 s'estiment à un niveau plus élevé que les enfants les plus jeunes [$F(1, 232)=21,74$; $p=.00001$] mais sans différenciation entre eux indiquant une véritable homogénéité quant à leur perception d'éveil entre le CE2 et le CM2.

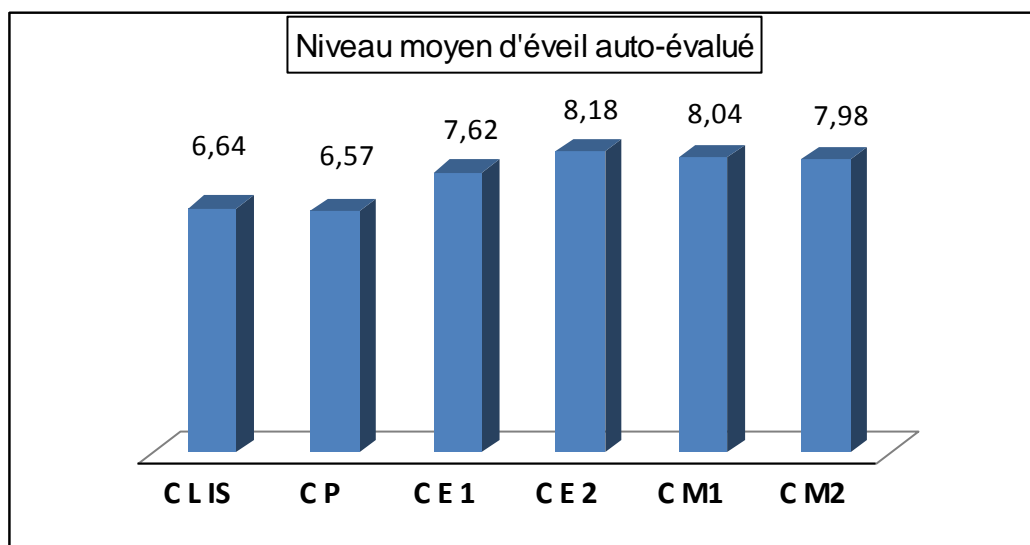


Figure 13. Eveil perçu selon le niveau de scolarisation

Pour les variations hebdomadaires, toutes classes confondues, la perception des enfants quant à leur niveau d'éveil est comparable du lundi au vendredi [$F(3, 699)=1,18$; ns].

Le niveau d'éveil auto-estimé et la résistance à l'endormissement, tous niveaux confondus, varient significativement au cours de la journée [$F(3, 696)=9,2$; $p=.00001$] (Figure 14). Les enfants se perçoivent en progression d'éveil entre le début et la fin de matinée [$F(1, 232)=10,68$; $p=.0001$], se situent à un niveau comparable en fin de matinée et début d'après midi [$F(1, 232)=1,17$; ns] et ressentent une réduction de leur capacité d'éveil entre le début et la fin d'après-midi [$F(1, 232)=8,52$; $p=.0004$].

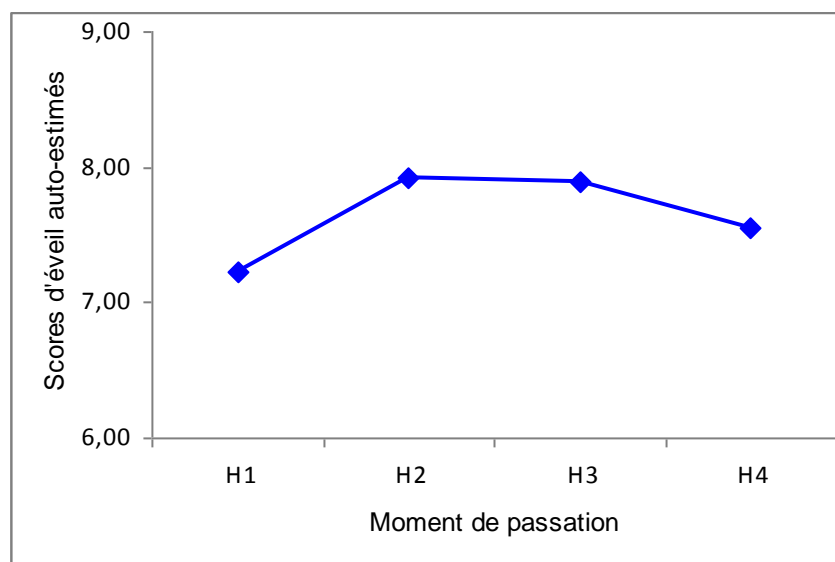


Figure 14. Variations journalières du niveau d'éveil perçu toutes classes confondues

L'analyse des variations journalières, classe par classe (Figure 15) précise ce résultat global. Les profils journaliers se différencient significativement selon le niveau de scolarisation [$F(15, 696)=2,47$; $p=.002$]. Si tous les enfants perçoivent une augmentation d'éveil entre le début et la fin de matinée, en revanche du début de l'après midi à la fin d'après midi, les plus jeunes (CP et CE1) et les enfants de la CLIS se perçoivent en perte d'éveil [$F(1, 232)=10,39$; $p=.001$] quand les plus âgés dès le CE2 se perçoivent à un même niveau d'éveil [$F(1, 232)=0,11$; ns]. Ces résultats expriment donc la difficulté à rester éveillé particulièrement pour les enfants les plus jeunes et en CLIS et suggèrent un surcoût de charge mentale pour parvenir à continuer à répondre à la sollicitation scolaire.

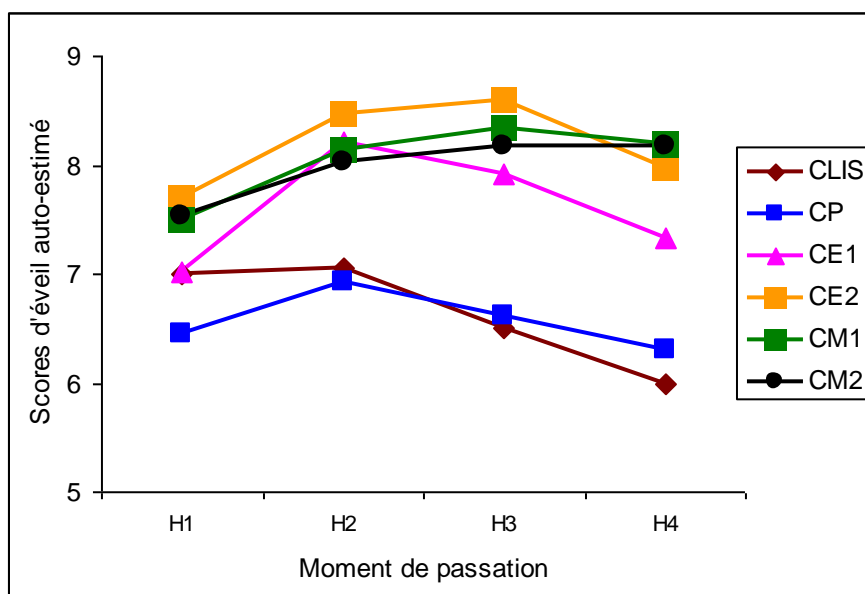


Figure 15. Variations journalières de l'auto-évaluation d'éveil selon le niveau de scolarisation

Excepté les enfants scolarisés en CLIS, pour tous les autres niveaux de scolarisation les enfants ne perçoivent aucune variation de leur état d'éveil au cours de la semaine (Figure 16). Pour les enfants de CLIS ayant participé à l'étude, leur auto-évaluation mérite attention puisqu'ils se décrivent en difficulté quant à l'éveil et la résistance à l'endormissement dès le jeudi.

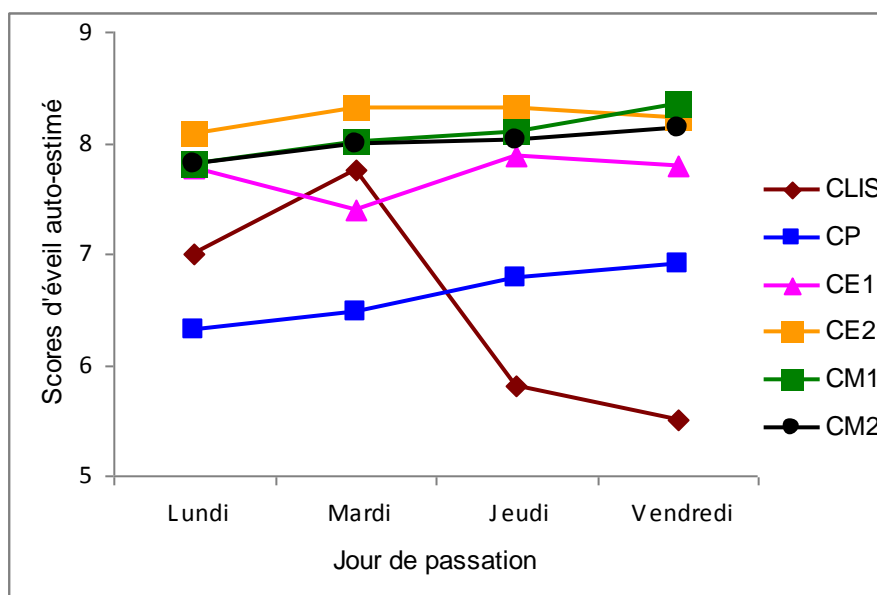


Figure 16. Variations hebdomadaires de l'auto-évaluation d'éveil selon le niveau de scolarisation

2. 3. Attention auto-estimée

Le niveau d'attention auto-estimé (Figure 17), tous niveaux confondus, varie significativement au cours de la journée [F(3, 690)=3,94 ; p=.008]. Comme pour l'auto-estimation de l'éveil, les enfants se perçoivent moins attentifs entre le début et la fin de matinée [F(1, 230)=4,83 ; p=.03], puis à un niveau comparable entre la fin de matinée et le début d'après-midi [F(1, 230)=0,88 ; ns] et ils ressentent une baisse d'attention significative entre le début et la fin d'après-midi [F(1, 230)=6,54 ; p=.01].

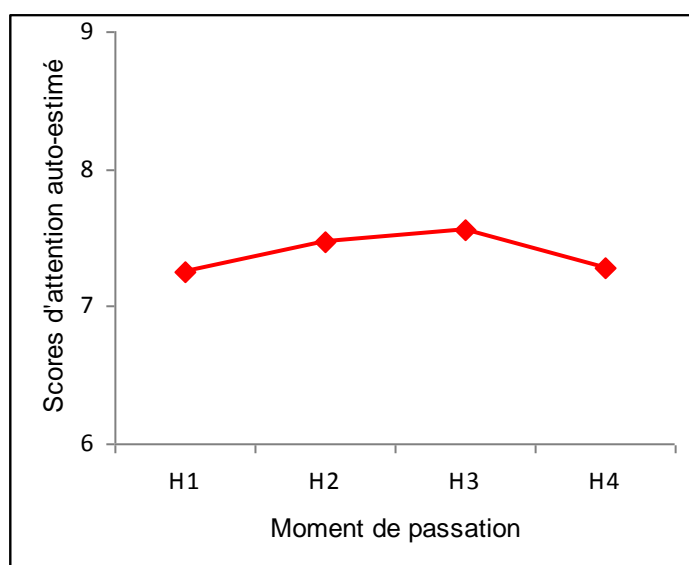


Figure 17. Variations journalières du niveau d'attention perçu toutes classes confondues

La comparaison des scores d'auto-estimation de l'attention des enfants selon leur niveau de scolarisation (Figure 18) indique une différence significative [F(5, 230)=7,38 ; p=.000001]. Les enfants scolarisés en CLIS se situent à un niveau comparable de celui des enfants scolarisés en CP [F(1, 230)=0,09; ns], Une élévation significative est observée entre le CP et le CE1 [F(1, 230)=17,45 ; p=.00004], puis le niveau reste comparable entre le CE1 et le CM1 mais les enfants scolarisés en CM2 se décrivent significativement moins attentifs que ces derniers réunis [F(1, 230)=8,04 ; p=.005].

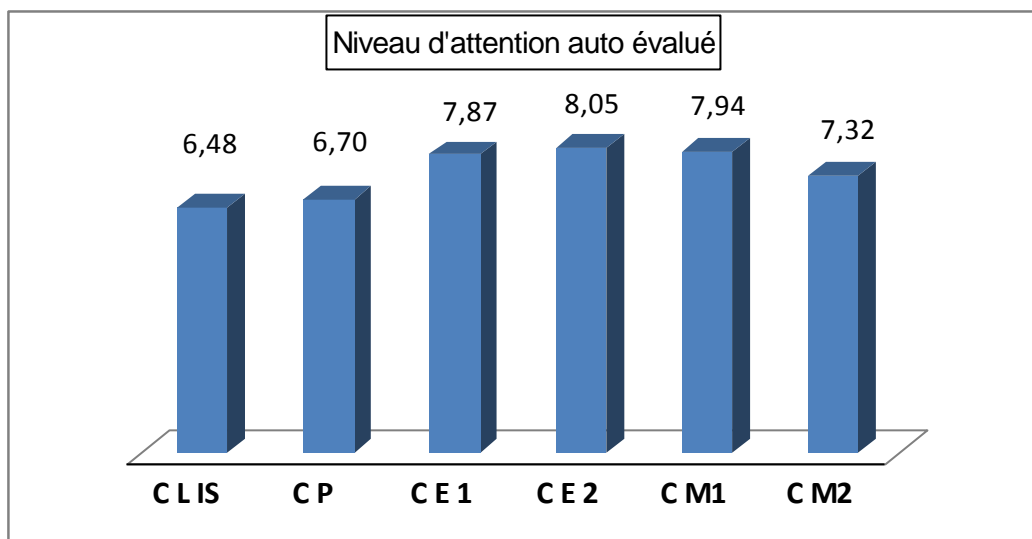


Figure 18. Niveau moyen d'attention auto-estimé selon le niveau de scolarisation

Lorsqu'il est demandé aux enfants d'auto-évaluer leurs capacités d'attention au cours de la semaine (Figure 19), tous niveaux de scolarisation confondus, la variation tend à la significativité [$F(3, 693)=2,44$; $p=,06$]. Les analyses partielles indiquent que seule la comparaison entre le lundi et le mardi se distingue [$F(1, 231)=8,17$; $p=,005$]. L'effet du lundi « journée noire » est clairement perçu ici par les enfants.

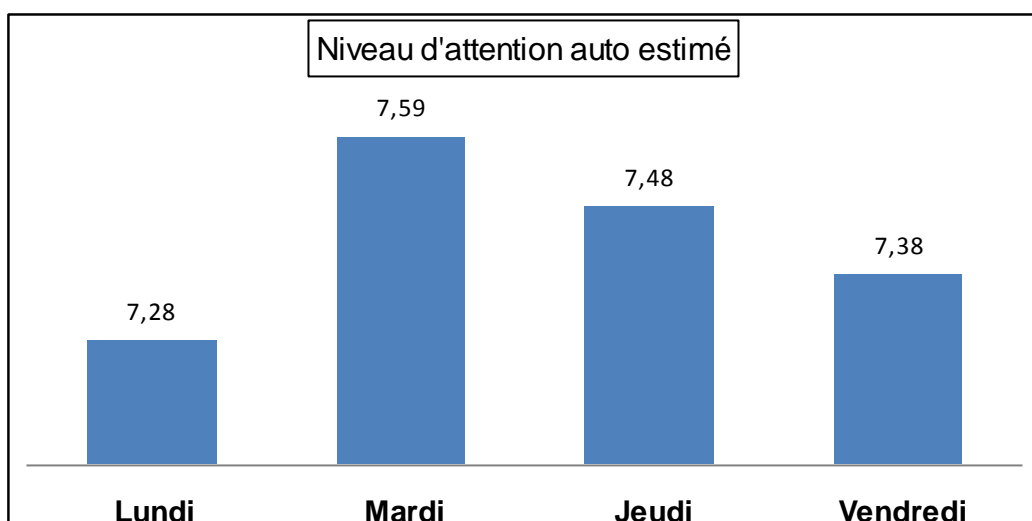


Figure 19. Variations hebdomadaires du niveau d'attention auto-estimé toutes classes confondues

L'analyse des données classe par classe (Figure 20) montre que les profils journaliers d'auto-estimation de l'attention des CP et des CLIS contrastent avec ceux des autres enfants. Pour les premiers, ils perçoivent une légère élévation de leur capacité d'attention tendant à la

significativité entre leur entrée en classe le matin et la fin de matinée, conforme à leurs performances objectives. En revanche, ils décrivent une chute forte de leurs capacités pour le reste de la journée, là où en réalité les scores objectifs sont constants (Figure 3). Les enfants scolarisés en CLIS décrivent une auto-estimation de l'attention correspondant à un profil de type « inversé » (diminution des performances entre le début et la fin de matinée, puis élévation des performances en début d'après midi et chute de celles-ci en fin de journée). En réalité les scores réels traduisent une stagnation des performances tout au long de la journée (Figure 1). Pour les autres niveaux, les perceptions des variations attentionnelles sont globalement plus fidèles des performances réelles.

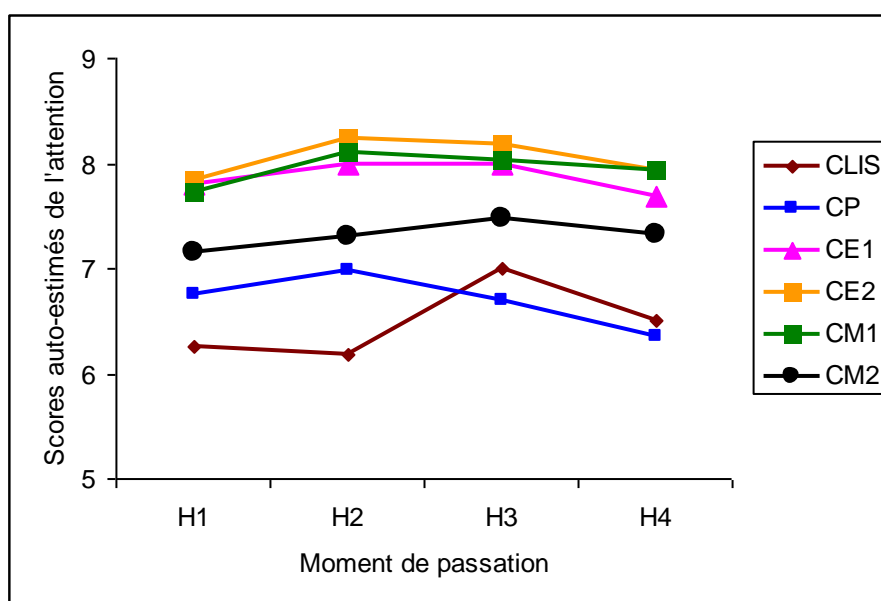


Figure 20. Variations journalières de l'auto-évaluation de l'attention selon le niveau de scolarisation

Concernant les variations hebdomadaires de l'auto-estimation de l'attention (Figure 21), seuls les profils des enfants scolarisés en CP et en CLIS présentent des variations significatives (CP : $[F(3, 229)=3,87; p=.01]$; CLIS $[F(3, 229)=3,56; p=.01]$). Pour les premiers, leur auto estimation indique un pallier bas du lundi au mardi qui ne correspond pas à l'élévation de leurs performances réelles entre ces deux journées (Figure 4). En revanche, leur auto-estimation est fidèle pour le reste de la semaine. Les enfants scolarisés en CLIS se décrivent le plus attentif le lundi et plus particulièrement le mardi mais en perte d'attention tout le reste de la semaine. Leurs scores réels disent tout autre chose, puisqu'ils présentent le même niveau d'attention du lundi au jeudi et une élévation forte et significative en fin de semaine (Figure 2).

Pour tous les autres niveaux de scolarisation, les enfants s'auto-évaluent avec des capacités assez comparables du lundi au vendredi ce que ne disent pas leurs résultats aux mesures objectives. En réalité, les enfants du CE2 au CM2 augmentent leurs performances entre le lundi et le vendredi. Les CM2 s'auto-évaluent d'ailleurs à un niveau intermédiaire entre les CP et les CE1 traduisant une faible estimation de leurs capacités attentionnelles, ce que les résultats de leurs tests ne confirment pas du tout puisque leurs performances augmentent régulièrement tout au long de la semaine. La difficulté à entrer dans les apprentissages semble pourtant être présente pour eux.

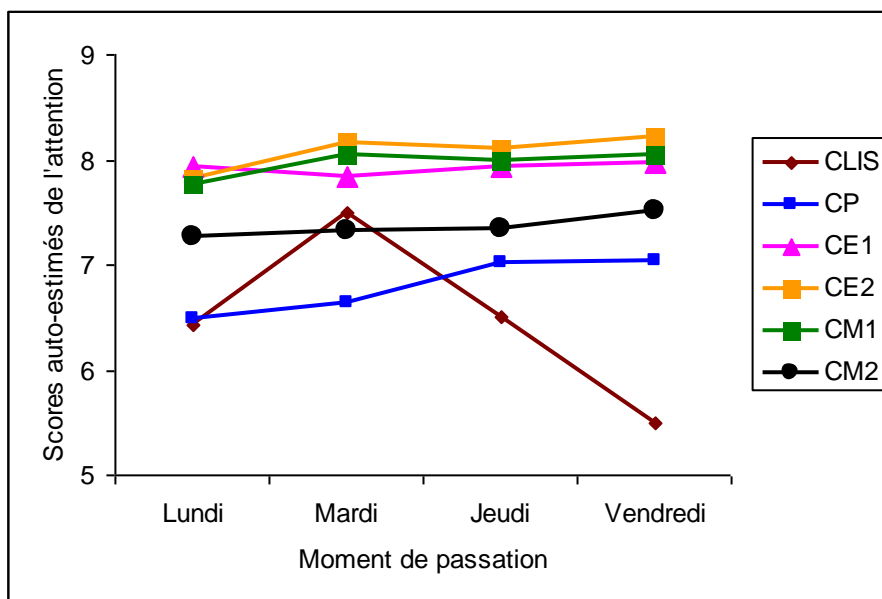


Figure 21. Variations hebdomadaires de l'auto-évaluation de l'attention selon le niveau de scolarisation

CONCLUSION

Le niveau d'éveil auto-estimé (résistance à la somnolence) apporte une lecture subjective de la manière dont l'enfant perçoit sa difficulté à rester éveillé au cours de la journée et de la semaine. L'analyse des profils journaliers indique que tous les enfants se perçoivent en état d'éveil minimum le matin. Pour la fin d'après-midi, la diminution du niveau d'éveil est toujours décrite par les plus jeunes (CP et CE1) et par les enfants de la CLIS mais les plus âgés dès le CE2 se perçoivent à un même niveau d'éveil jusqu'en fin de journée. Pour les variations du niveau d'éveil durant la semaine, excepté les enfants scolarisés en CLIS, tous les autres niveaux de scolarisation décrivent un maintien de leur état d'éveil au cours de la semaine. Pour les enfants de CLIS ayant participé à l'étude, leur auto-évaluation mérite attention puisqu'ils se décrivent en difficulté quant à l'éveil et la résistance à l'endormissement dès le jeudi.

L'attention auto-estimée a également été analysée et indique ce que l'enfant perçoit de sa capacité à « se mettre au travail » et à entrer dans les apprentissages. A un niveau moyen, les petits de CP comme les enfants de CLIS se décrivent avec des scores comparables et plus faibles que tous les autres enfants. Les profils journaliers comme les profils hebdomadaires sont cohérents avec ce premier résultat puisque pour les CP et les CLIS, des difficultés d'attention ressenties sont signalées bien qu'elles ne soient pas en adéquation avec la performance fournie (attention objective). Pour les autres niveaux, les perceptions des variations attentionnelles journalières sont globalement plus fidèles des performances réelles. Pour les variations hebdomadaires, ils s'auto-évaluent avec des capacités assez comparables du lundi au vendredi ce que ne disent pas leurs résultats aux mesures objectives.

Pour tous les enfants, ces mesures subjectives semblent signaler un surcoût de charge mentale à certains moments de la journée et de la semaine pour parvenir à continuer à répondre à la sollicitation scolaire : la performance peut ainsi être présente mais le coût pour y parvenir est sans doute à intégrer.

CHAPITRE 3.

Etude du Sommeil

Etude du sommeil nocturne des enfants

1. Aspects théoriques

Un nombre important d'études a permis de mettre en évidence le rôle essentiel du sommeil de l'enfant tant du point de vue physiologique que psychologique. Le respect quantitatif et qualitatif du sommeil intervient dans le développement du jeune et favorise ses apprentissages. Les besoins évoluent eux-mêmes avec son âge et répondent à une maturation désormais bien connue (Louis, Cannard, Bastuji & Challamel, 1997; Coble, Kupfer, Taska, & Kane, 1984). Le rythme veille/ sommeil synchronisé sur les 24 heures s'installe dès les premières semaines de vie. Les principales caractéristiques du sommeil de l'adulte s'établissent elles-mêmes au cours des deux premières années de vie (Challamel, Clarisse, Levi, Laumon, Testu, & Touitou, 2001). Vermeil (1987) rappelle que l'important n'est pas tant de calculer un nombre total d'heures de sommeil sur une semaine, un mois ou une année mais de veiller à la régularité et à la bonne répartition des heures de sommeil selon les besoins des enfants. Rösler (1967) et Poulizac (1979) ont montré que la durée et la qualité du sommeil ont un effet sur les résultats scolaires. Dans son étude portant sur un échantillon d'enfants de 7-8 ans, Poulizac (1979) met en évidence un retard scolaire d'au moins un an pour 61% des enfants qui dorment moins de huit heures. Lorsque les enfants dorment plus de dix heures, seuls 13% d'entre eux présentent un retard scolaire et 11% d'entre eux sont en avance d'au moins un an. Randazzo (1998) a montré qu'une privation partielle de sommeil sur une seule nuit (nuit de cinq heures), chez des enfants de dix à quatorze ans suffit à perturber l'apprentissage de tâches complexes et inhabituelles. L'exigence de la satisfaction des besoins de sommeil quotidien des enfants est donc à prendre en compte. A partir d'une synthèse d'études conduites dans différents pays, Challamel, MJ. (2001) souligne les effets possibles des troubles du sommeil chez les enfants d'âge scolaire : anxiété, dépression, faible réussite scolaire, problèmes de comportements et d'hyperactivité. Valent, Brusaferrero et Barbone (2001) ont noté, particulièrement chez les garçons, l'association entre violence verbale et injures et durée de sommeil inférieure à 10 heures. La dépendance des fluctuations journalières de l'activité intellectuelle, des comportements scolaires à l'égard de la durée et de la qualité du sommeil nuit après nuit a été relevée par Fotinos et Testu (1996). Enfin, des travaux récents indiquent des différences significatives dans les temps de sommeil chez les enfants scolarisés de la maternelle au CM2 selon l'origine sociologique (Testu, Clarisse & Janvier, 1999 ; Clarisse, Testu, Alaphilippe, Maintier, Le Floc'h & Janvier, 2004) et

géographique (Testu, 1994 ; Testu & Montagner, 1995). A l'inverse, une recherche conduite auprès d'adolescents (Andrade, Benedito-Silva, Domenis, Arnhold, & Menna-Barreto, 1993) a constaté une absence d'influence des facteurs sociaux. Ainsi, dans le cadre de cette étude, il paraissait utile pour étudier les rythmes de vie des enfants de la Ville de La Chapelle sur Erdre, d'analyser les temps de sommeil nocturne et les habitudes à l'égard des couchers et des levers.

2. Méthode

Le recueil des horaires de coucher et de lever a été réalisé à partir d'un agenda du sommeil que les parents ont rempli jour après jour durant une semaine en indiquant les horaires de lever et de coucher des enfants. A partir de ces données horaires, la durée de sommeil nocturne pour chaque jour de la semaine a pu être calculée.

Les niveaux de scolarisation retenus ont permis d'étudier six niveaux différenciés : *CP*, *CE1*, *CE2*, *CM1*, *CM2*, *CLIS*. Les données ont été traitées statistiquement à l'aide d'analyses de variances à mesures répétées selon un plan permettant de comparer les valeurs moyennes et les variations hebdomadaires des indices retenus.

Les réponses volontaires des familles nous ont ainsi permis d'accéder à l'organisation du sommeil de 268 enfants et selon les facteurs traités dans cette étude (Tableau I). Les données incomplètes n'ont pas été retenues pour les traitements concernés.

Tableau I. Répartition des effectifs

	Effectifs
CP	55
CE1	45
CE2	62
CM1	48
CM2	52
CLIS	6
Total	268

L'organisation des résultats portera tout d'abord sur la comparaison des indices moyens retenus (durée, horaires de coucher et de lever) puis, dans une deuxième étape, sur les variations hebdomadaires du sommeil nocturne des enfants, de leurs horaires de coucher et de lever. Ajoutons que le mode de recueil des questionnaires basé sur le volontariat a permis d'obtenir un taux de réponse de 92 %. Le concours de l'équipe enseignante à la distribution et à la réception des enveloppes réponses tout en préservant l'anonymat des familles (outils de recueil des données codés) a été un appui majeur pour obtenir ce taux de réponse.

3. Résultats

3.1. Durée moyenne du sommeil selon le niveau de scolarisation

Confirmant les résultats d'études antérieures, une diminution graduelle de la durée de sommeil (Figure 1) est observée avec l'âge de l'élève [$F(5, 250)=3,75$; $p=.003$]. L'évolution du temps de sommeil entre le CP et le CM2 correspond à une réduction de 23 minutes et les enfants scolarisés en CLIS dorment en moyenne 5 minutes de moins que les CM2. L'analyse comparative des durées moyennes de sommeil de niveau en niveau n'est pas significative confirmant une réduction progressive du temps de sommeil (6 minutes en moyenne entre chaque niveau). Les valeurs moyennes obtenues correspondent aux temps de sommeil relevés dans des études comparables (Bourges, Rennes, Orléans) et valident l'affirmation d'une durée de sommeil moyenne satisfaisante selon les recommandations des experts (Rapport INSERM, 2001).

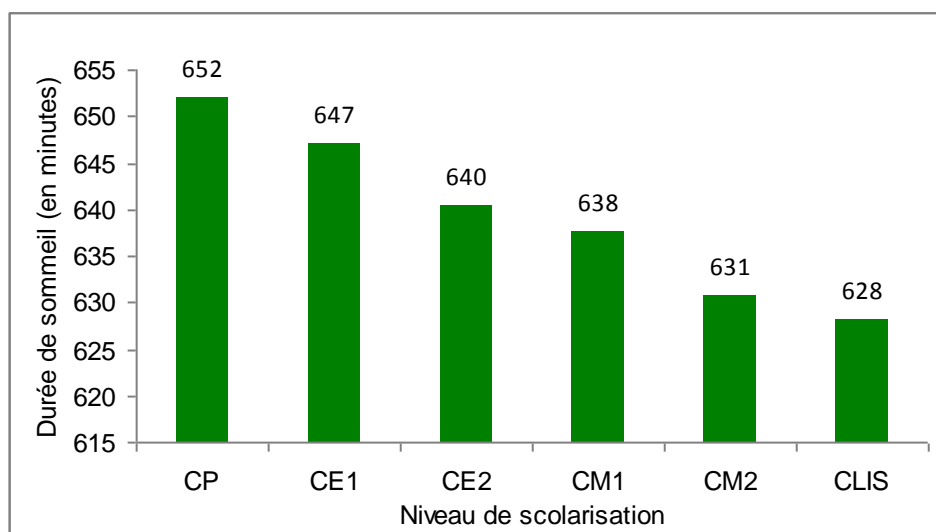


Figure 1. Durée moyenne de sommeil selon le niveau de scolarisation des élèves

3.2. Durées moyennes de sommeil selon le jour de la semaine et le niveau de scolarisation

L'analyse des variations des durées de sommeil au cours de la semaine indique que tous niveaux de scolarisation confondus, les enfants n'ont pas les mêmes durées de sommeil tout au long de la semaine [$F(6, 1500)=6,78$; $p=.000001$]. Les profils hebdomadaires restent par ailleurs comparables statistiquement [$F(30, 1500)=0,79$; ns ($p=.79$)] (Figure 2).

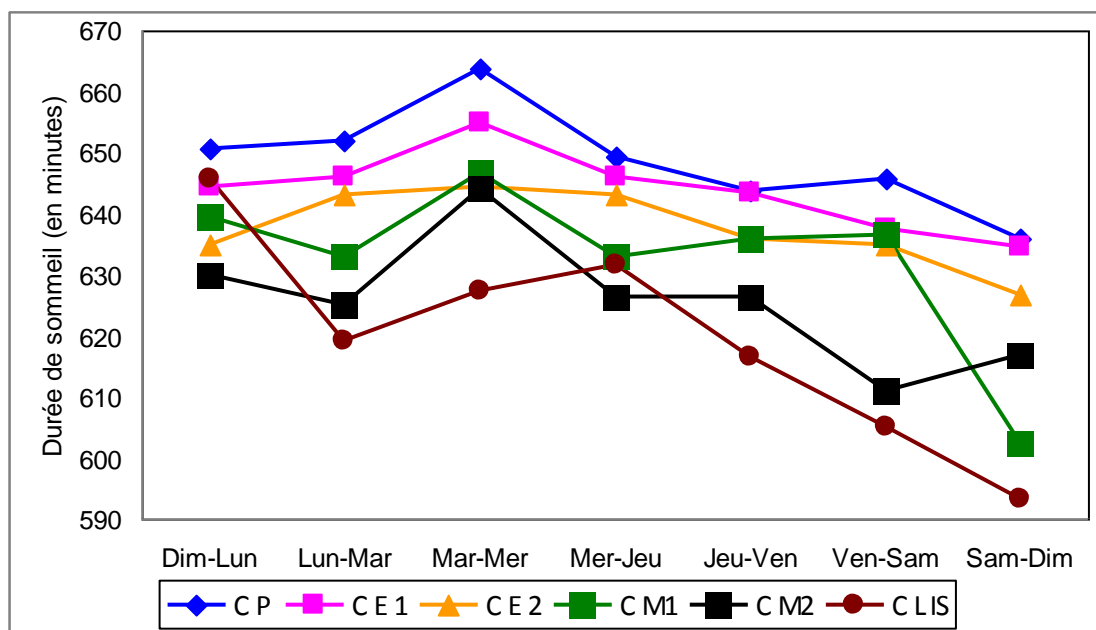


Figure 2. Analyse des durées moyennes de sommeil selon le jour de la semaine et selon le niveau de scolarisation des élèves

L'analyse des durées de sommeil selon qu'elles précédaient des jours de classe, le mercredi ou les jours de week-end (Figure 3) permet de préciser deux résultats principaux :

- La nuit de mardi à mercredi apparaît plus récupératrice que celles du week end [$F(1, 250) = 41,39 ; p = .000001$].
- Les durées de sommeil sont plus longues les veilles de jours de classe que les nuits du week-end [$F(1, 250) = 9,06 ; p = .003$]. Si les durées de sommeil moyennes sont conformes à celles attendues comme cela a été indiqué précédemment, en revanche ces résultats méritent de l'attention puisque les enfants dorment plus les veilles de jour de classe que les veilles de jours sans classe.

Cette observation semble concerner tous les niveaux de scolarisation. L'analyse des durées moyennes de sommeil jour après jour pour chaque niveau va permettre de préciser ces observations.

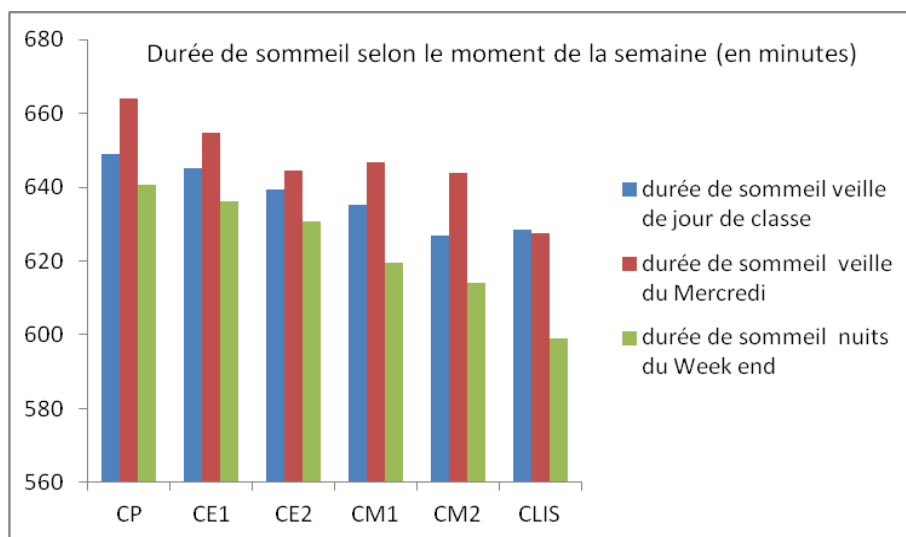


Figure 3. Durée moyenne de sommeil les jours avec ou sans classe selon le niveau de scolarisation

Cours Préparatoire

Les variations hebdomadaires des enfants scolarisés en CP indiquent que toutes les nuits de la semaine ne sont pas équivalentes en durée (Figure 4). La nuit de mardi à mercredi est une nuit récupératrice au regard des nuits précédant une journée de classe ($F(1-51) = 8,89; p < .004$). Les durées de sommeil du week-end sont cependant comparables aux nuits de veilles de classe pour ces enfants.

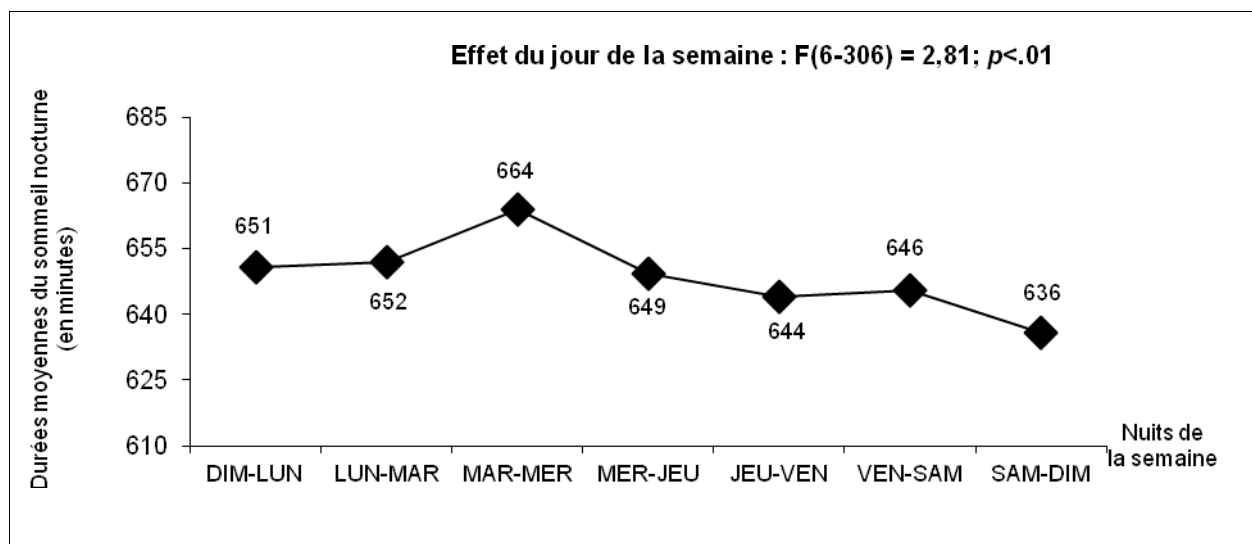


Figure 4. Variation hebdomadaire des durées moyennes de sommeil en CP

Cours Élémentaire 1^{ère} année

Confortant la représentation graphique (Figure 5), les analyses statistiques confirment que les variations hebdomadaires des durées moyennes de sommeil en CE1 ne présentent pas de différence significative. Les enfants scolarisés sur ce niveau présentent donc une grande régularité de sommeil tout au long de la semaine qu'il y ait classe le lendemain ou non. La différence entre la nuit la plus courte (samedi à dimanche) et la nuit la plus longue (mardi à mercredi) reste significative [F (1-43) =4,01; p<.05].

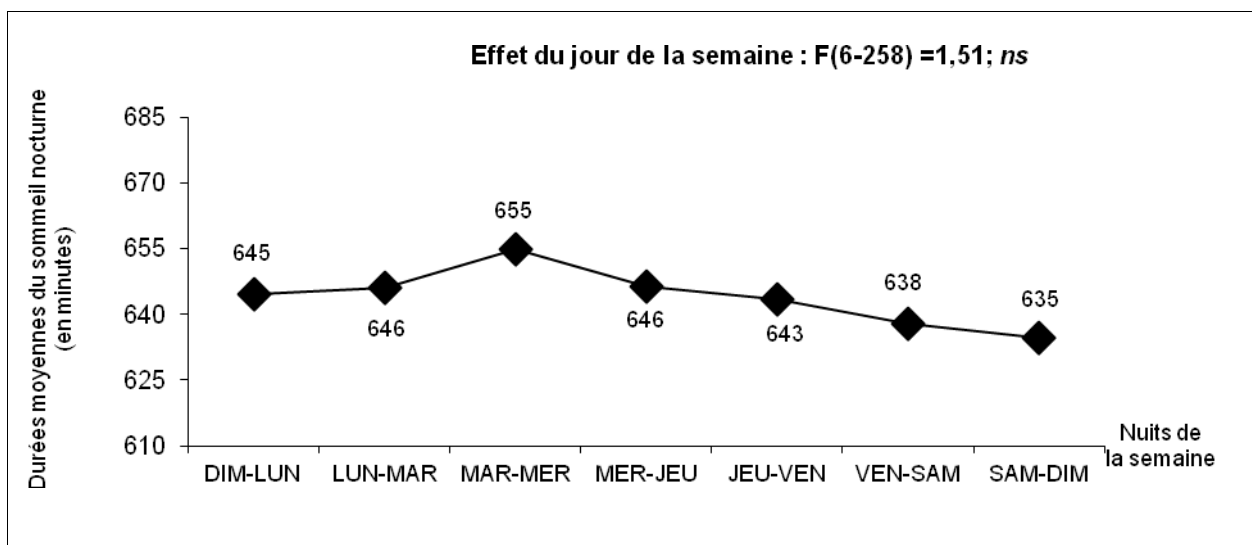


Figure 5. Variation hebdomadaire des durées moyennes de sommeil en CE1

Cours Élémentaire 2^{ème} année

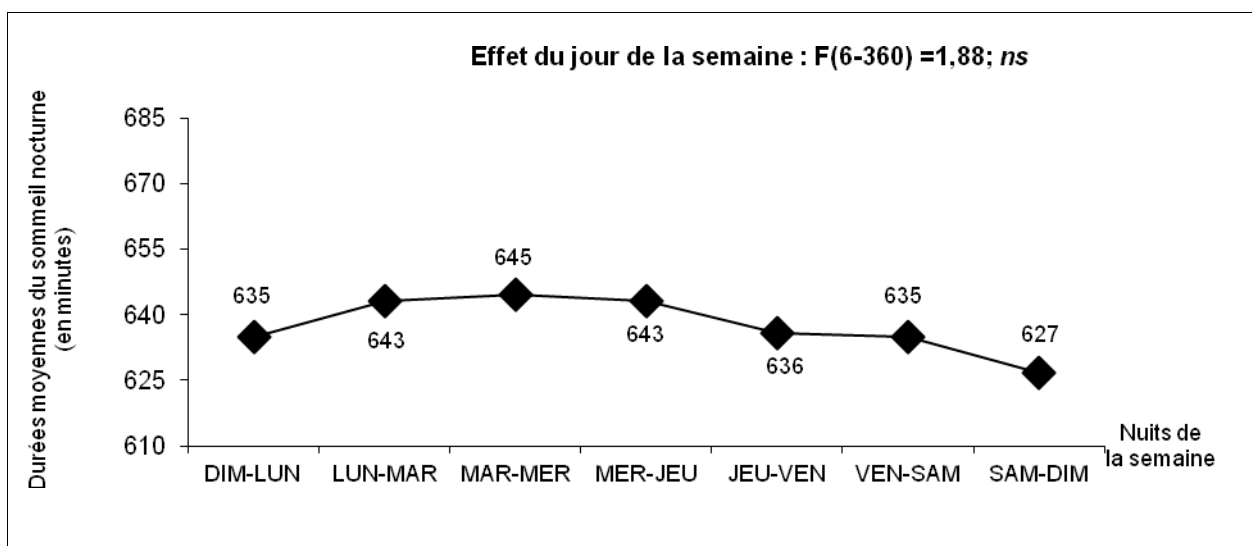


Figure 6. Variation hebdomadaire des durées moyennes de sommeil en CE2

Comme pour les enfants scolarisés en Cours Élémentaire 1^{ère} année, les enfants de CE2 ne présentent aucune variation significative dans les durées de sommeil au cours de la semaine. (Figure 6).

Cours Moyen 1^{ère} année

En Cours Moyen 1^{ère} année, s'il est relevé une grande régularité pour tous les jours de la semaine, celle-ci contraste très significativement avec la nuit du samedi au dimanche avec plus d'une demi-heure de moins en moyenne que les autres nuits de la semaine. (Figure 7).

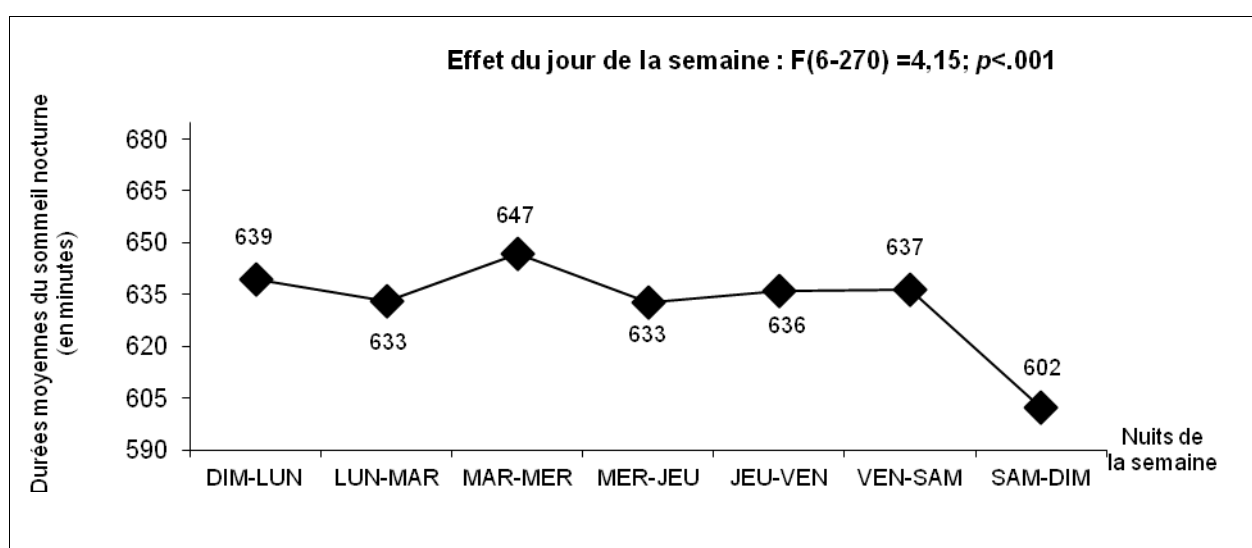


Figure 7. Variation hebdomadaire des durées moyennes de sommeil en CM1

Cours Moyen 2^{ème} année

En Cours Moyen 2^{ème} année, la variation des durées moyennes de sommeil au cours de la semaine est non significative signalant à nouveau des durées de sommeil comparables qu'il y ait classe ou non le lendemain. (Figure 8).

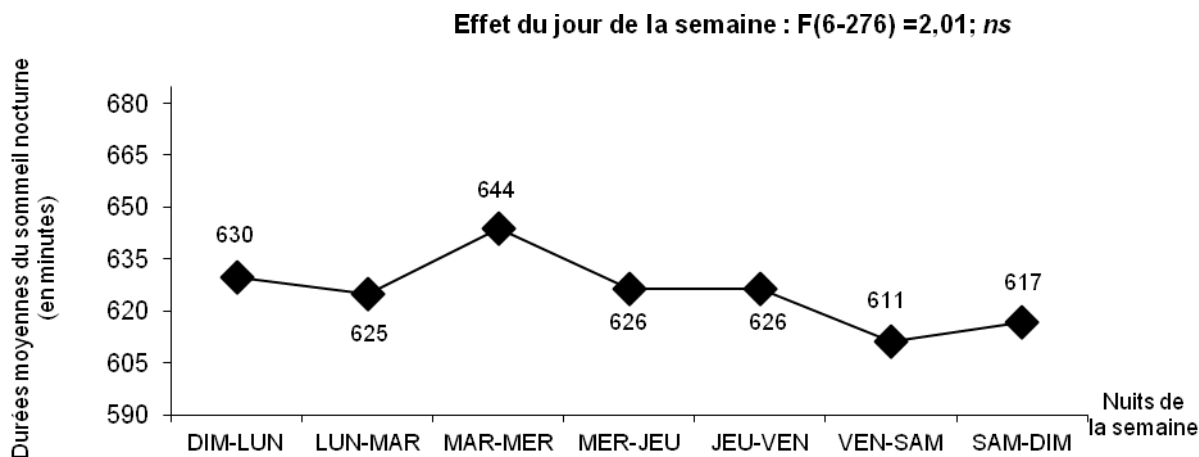


Figure 8. Variation hebdomadaire des durées moyennes de sommeil en CM2

CLIS

Pour les élèves scolarisés en CLIS, aucune variation significative n'est relevée sur la semaine complète. Notons cependant qu'entre la nuit la plus longue (Dimanche à Lundi) et la nuit la plus courte (Samedi à Dimanche) un différentiel de 53 minutes est observé traduisant une rupture importante entre deux nuits de sommeil. Le peu de participants sur ce groupe nécessite la prudence dans les interprétations, et ceci d'autant plus qu'une forte dispersion des données est présente (Figure 9).

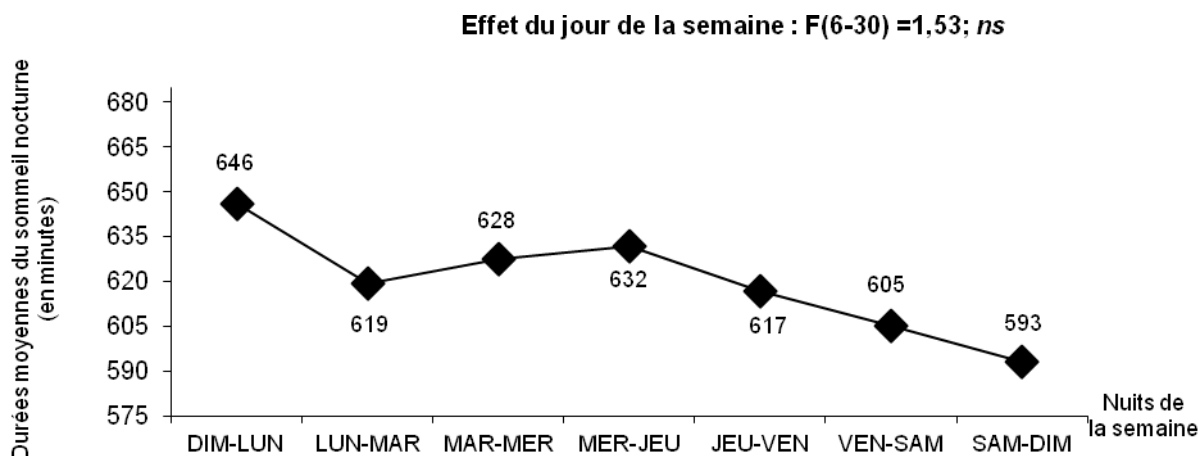


Figure 9. Variation hebdomadaire des durées moyennes de sommeil en CLIS

3.3. Horaires moyens et variations hebdomadaires des levers

Une première analyse des horaires de lever des enfants indique que tous niveaux de scolarisation confondus, les horaires de lever se différencient au cours de la semaine [F(6, 1500)=105,26 ; p=.00001]. Ils se répartissent dans un écart d'une vingtaine de minutes, jours de classe et jours sans classe confondus (entre 7h 47 et 8h06). La comparaison des variations hebdomadaires des levers selon le niveau de scolarisation (Figure 10) précise que les profils sont comparables [F(30, 1500)=1,094 ; ns].

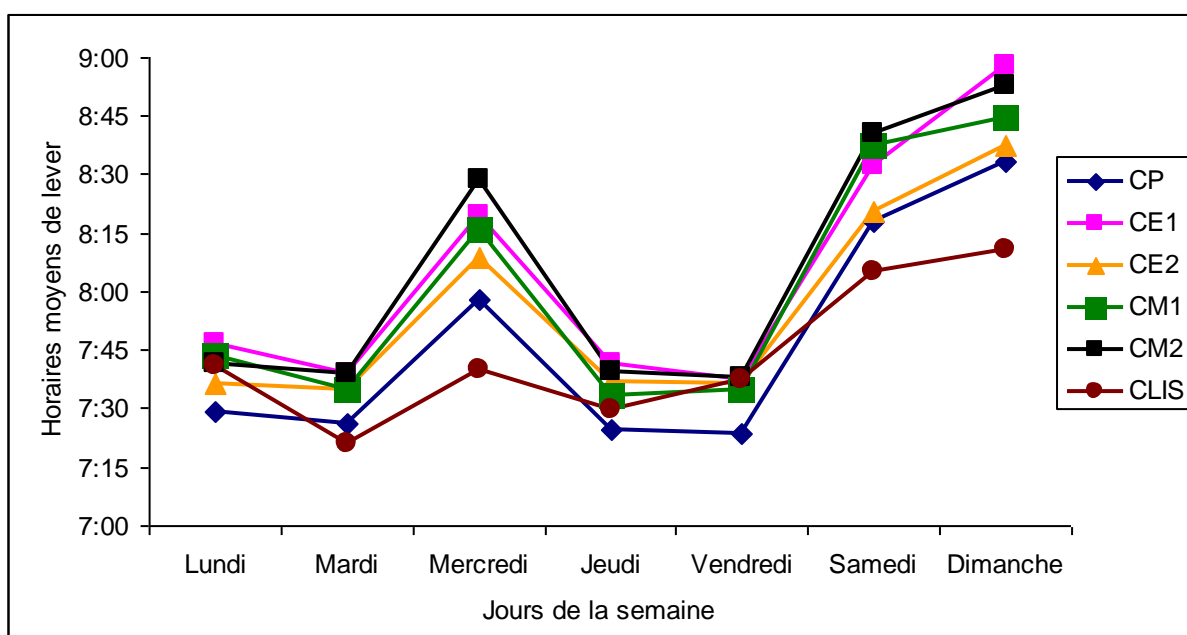


Figure 10. Horaires moyens de lever selon le jour de la semaine et le niveau de scolarisation

L'analyse peut être approfondie en considérant les levers les veilles de classe, le mercredi et le week-end (Figure 11). Ainsi, une régularité dans les horaires moyens de lever les veilles de classe est observée quel que soit le niveau de scolarisation confirmant le rôle de synchronisation des horaires de l'école. L'analyse par niveau de scolarisation indique que les enfants de CP se lèvent significativement plus tôt (15 minutes en moyenne) les jours de classe que les autres enfants. Le mercredi s'accompagne également d'un lever plus matinal pour les enfants de CLIS et de CP. Ce sera encore le cas le week-end pour les CLIS.

Pour les levers, une analyse jour après jour selon le niveau de scolarisation conforte les différences observées entre les levers les jours de classe et les jours sans classe. Le week-end reste l'occasion de levers plus tardifs.

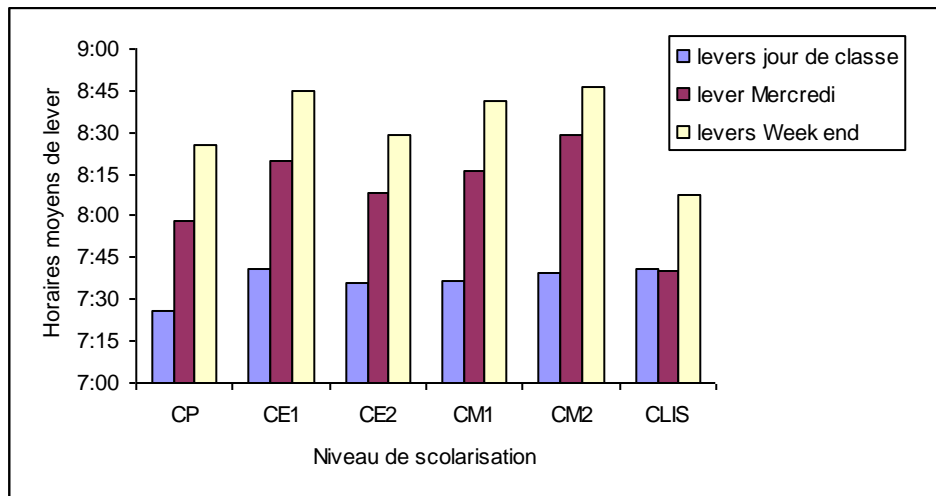


Figure 11. Horaires moyens de lever les jours avec ou sans classe selon le niveau de scolarisation

3.4. Horaires moyens et variations hebdomadaires des couchers

L'analyse des horaires moyens de coucher des enfants (Figure 12) indique, comme attendu, un décalage des horaires de coucher avec l'avancée en âge [$F(5, 250)=11,97$; $p=.000001$]. Les enfants scolarisés en CLIS se situent sur une valeur comparable aux enfants de CM1. Entre le CP et le CM2, les horaires de coucher moyens varient de 21h pour les CP à 21h40 pour les CM2. Ces valeurs sont conformes à celles habituellement trouvées.

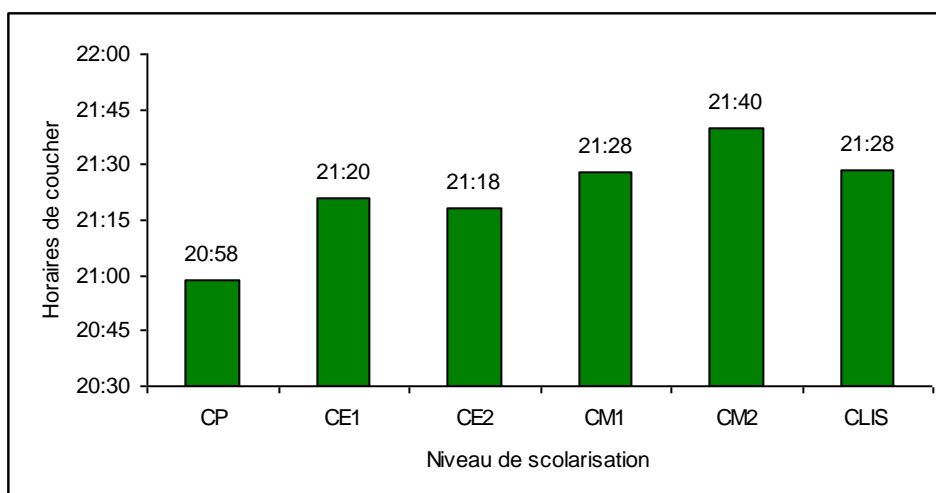


Figure 12. Horaires moyens de coucher selon le niveau de scolarisation

Tous niveaux de scolarisation confondus, les horaires moyens des couchers se différencient au cours de la semaine [F(6,1500)= 96,66 ; p=.0000001]. La comparaison des variations hebdomadaires des couchers selon le niveau de scolarisation (Figure 13) précise que les profils restent comparables [F(30, 1500)=1,10 ; ns (p=.325)].

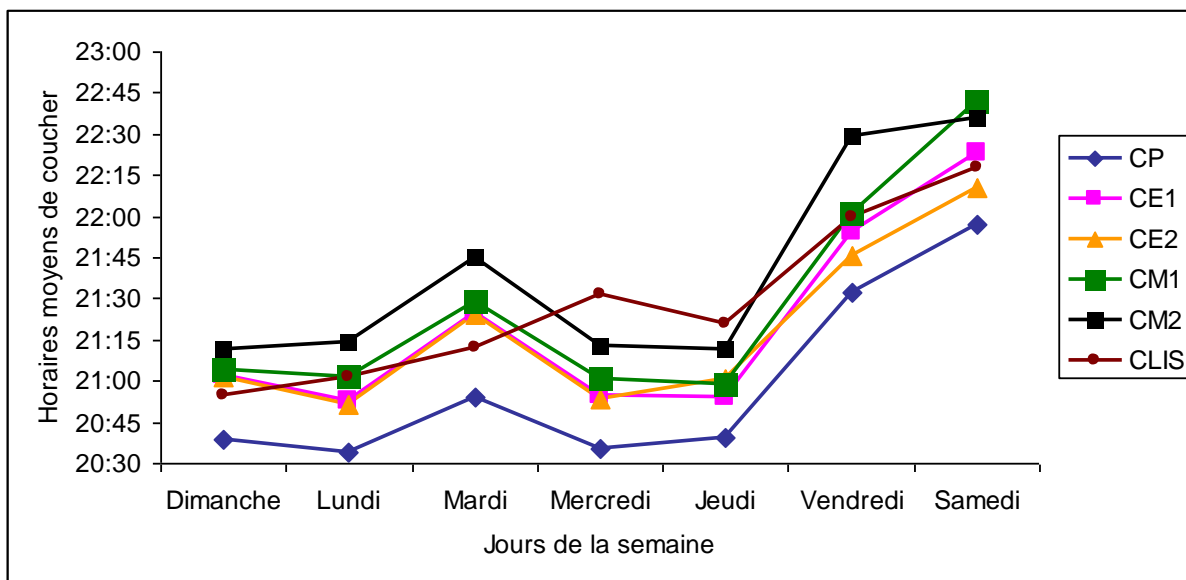


Figure 13. Horaires moyens de coucher selon le jour de la semaine et le niveau de scolarisation

L'analyse approfondie des horaires de coucher selon le moment de la semaine (Figure 14) précise que les couchers les veilles de jour de classe se décalent avec l'avancée en âge (20h30 pour les CP- 21h15 pour les CM2). Ces valeurs sont conformes à celles attendues. Les enfants scolarisés en CP et en CLIS conservent pratiquement les mêmes horaires le mardi soir que les veilles de journées de classe. Pour les autres niveaux, les enfants décalent de 25 à 30 minutes leurs horaires de couchers, ce même soir. Par ailleurs, la moyenne des horaires de coucher du vendredi soir et du samedi soir correspond à un décalage important comparativement aux couchers des veilles de classe (CP : + 68 minutes ; CE1 :+ 73 minutes ; CE2 :+ 61 minutes ; CM1 :+ 81 minutes ; CM2 :+ 80 minutes ; CLIS : + 57 minutes). Enfin, notons une accentuation des décalages des horaires de coucher entre le vendredi soir et le samedi soir.

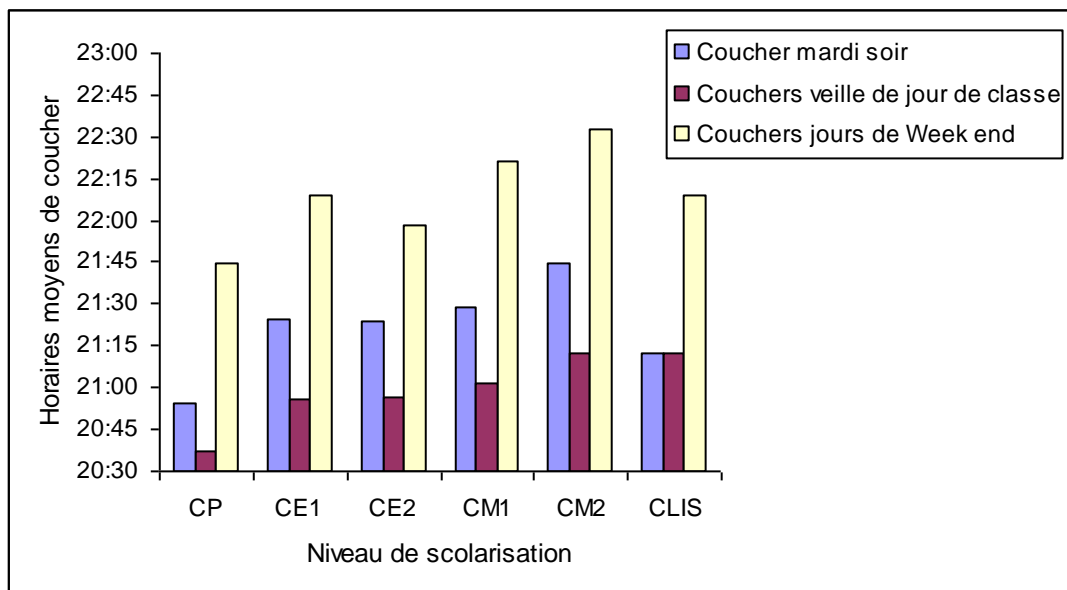


Figure 14. Horaires moyens de coucher les veilles de jours avec ou sans classe selon le niveau de scolarisation

CONCLUSION

L'étude du sommeil permet de relever une diminution régulière et progressive de la durée de sommeil avec l'âge de l'élève. Les valeurs moyennes observées sont par ailleurs conformes aux travaux existants réalisés auprès de populations comparables aux enfants et familles de l'école Doisneau. Au regard de l'aménagement du temps scolaire en quatre jours, les enfants présentent ici des durées de sommeil supérieures de 5 à 15 minutes en durée moyenne. Ce résultat est positif et a été complété par l'analyse des variations du temps de sommeil au cours de la semaine.

Tous niveaux de scolarisation confondus, les enfants ne présentent pas les mêmes durées de sommeil tout au long de la semaine. La nuit de mardi à mercredi se démarque des autres jours et apparaît plus récupératrice que celles du week-end pour la majorité des enfants.

L'analyse des durées moyennes de sommeil jour après jour précise que du CP au CE2 mais aussi en CLIS et en CM2, les durées de sommeil du week-end sont comparables aux nuits de veilles de classe. Pour les CM1, si une grande régularité est observée tous les jours de la semaine, en revanche la nuit du samedi au dimanche indique une demi-heure de sommeil en moins que les autres nuits de la semaine.

Si l'on compare les valeurs des *durées moyennes de sommeil* le week-end à celles habituellement relevées pour le même type d'aménagement, il convient de noter que les enfants de l'école Doisneau dorment moins (moins 15 minutes en CP, CE1, CE2 et moins 40 minutes pour les CM1-CM2). Pour les enfants de CLIS, sans valeurs comparatives il est cependant relevé que ce sont eux qui dorment le moins le week-end.

Une régularité est présente dans les *horaires moyens de lever* les veilles de classe quel que soit le niveau de scolarisation, comme il est habituellement relevé, confirmant le rôle de synchronisation des horaires de l'école le matin. Le week-end reste l'occasion de levers plus tardifs.

Entre le CP et le CM2, les *horaires de coucher moyens* toutes nuits confondues varient de 21h00 pour les CP à 21h40 pour les CM2. Ces valeurs sont conformes à celles habituellement trouvées. Par ailleurs, la moyenne des horaires de coucher du vendredi soir et du samedi soir révèle un décalage important comparativement aux couchers des veilles de classe (CP : + 68 minutes ; CE1 : + 73 minutes ; CE2 : + 61 minutes ; CM1 : + 81 minutes ; CM2 : + 80 minutes ; CLIS : + 57 minutes). Enfin, une accentuation des décalages des horaires de coucher entre le vendredi soir et le samedi soir a été relevée.

Ces derniers points méritent sans doute une certaine vigilance des familles. En effet, si l'ensemble des observations qui précèdent ne sont pas rares, il faut cependant y rester attentif car elles seront impliquées dans les phénomènes de désynchronisation et tout particulièrement pour les aménagements en quatre jours disposant de longs week-end. C'est dans la régularité nuit après nuit des durées de sommeil, des levers et des couchers que se met en place une bonne synchronisation.

Bibliographie

- Andrade, M. M., Benedito-Silva, A. A., Domenis, S., Arnhold, I. J., & Menna-Barreto, L. (1993). Sleep characteristics of adolescents : a longitudinal study. *J. Adol. Health, 14*, 401-406.
- Challamel, M. J. (2001). Sleep in school-age children. *Acta Paediatrica, 468*, 1-3.
- Challamel, M. J., Clarisse, R., Levi, F., Laumon, B., Testu, F., & Touitou, Y. (2001). *Rythmes de l'enfant. De l'horloge biologique aux rythmes scolaires*. Paris : Ed.INSERM.
- Clarisse, R., Testu, F., Maintier, C., Alaphilippe, D., Le Floc'h, N., & Janvier, B. (2004). Etude comparative des durées et des horaires du sommeil nocturne d'enfants de cinq à dix ans selon leur âge et leur environnement socio-économique. *Archives de Pédiatrie, 11*, 85-92.
- Coble, P. A., Kupfer, D. J., Taska, L. S., & Kane, J. (1984). EEG sleep of normal healthy children Part I : findings using standard measurement methods. *Sleep, 7*, 289-303.
- Fotinos, G., & Testu, F. (1996). *Aménager le temps scolaire*. Paris : Hachette.
- Louis, J., Cannard, C., Bastuji, H., & Challamel, M. J. (1997). Sleep ontogenesis revisited : a longitudinal 24- home polygraphic study on 15 normal infants during the first two years of life. *Sleep, 20*, 323- 333.
- Poulizac, H. (1979). Le temps du sommeil chez l'enfant. In A. Reinberg, P. Fraisse, C. Leroy, H. Montagner, H. Pequignot, H. Poulizac & G. Vermeil (Eds.), *L'homme malade du temps* (pp. 165-188). Paris : Stock.
- Randazzo, A.C. (1998). Cognitive function following acute sleep restriction in children ages 10-14. *Sleep, 21*, 861-868.
- Rösler, H. D. (1967). Leistungshemmende Faktoren. In : Barth JA, éd. der Umwelt des Kindes. Leipzig .
- Testu, F. (1994). Les rythmes scolaires en Europe. *Enfance, 4*, 367-370.
- Testu, F., & Montagner, H. (1995). *Etude des rythmes scolaires en Martinique* (rapport d'étude). Tours : Université de Tours.
- Testu, F., Clarisse, R., & Janvier, B. (1999). *Etude des rythmes scolaires à Bourges* (rapport d'étude). Tours : Université de Tours.
- Valent, F., Brusaferrro, S., Barbone, F. (2001). A case-crossover study of sleep and childhood injury. *Pediatrics, 107*(2), E23.
- Vermeil, G. (1987). *La fatigue à l'école*. Paris : E.S.F.

CHAPITRE 4.

Evaluation de l'estime de soi des enfants

Estime de soi des enfants

1. Aspects théoriques

La représentation de soi constitue une des composantes majeures de la dynamique psychologique tout au long de la vie. Chez l'enfant d'âge scolaire l'activité de l'école contribue amplement à la construction de la représentation de soi et de la valeur que chacun s'accorde appelée estime de soi. Les études qui observent l'évolution de l'estime de soi au long de la vie montrent que les enfants qui entrent à l'école primaire présentent des scores élevés (Robins, Trzesniewski, Tracy, Gosling, Potter, 2002). Ils ont vécu jusque là dans un contexte familial protecteur qui leur offre peu de possibilités de s'évaluer de manière objective. L'école introduit à l'inverse un contexte d'évaluation et de comparaison à autrui systématique. C'est le cas dans le domaine des apprentissages scolaires mais aussi de manière beaucoup plus large dans les relations aux autres, aux adultes, à leurs camarades, dans les compétences corporelles ou les capacités artistiques et créatives (Harter, 1993). Au long de la scolarité chaque enfant va pouvoir se construire une représentation objective de ses compétences dans ces différents champs de la vie sociale. On observe d'ailleurs que l'estime de soi diminue tout au long de la scolarité primaire, dans tout les pays. Cette diminution traduirait un long processus de maturation psychologique qui conduit à l'âge adulte.

Cette évolution de la représentation de soi dans laquelle l'école joue un rôle primordial se trouve bien évidemment tributaire de la vie de l'école, de son organisation, des stratégies pédagogiques mises en place par les enseignants et l'institution scolaire.

2. Procédure méthodologique

L'estime de Soi a été mesurée par un questionnaire adapté en français du SAQ de Pelham et Swann (1989) par Maintier et Alaphilippe (2006). Chaque enfant est amené à s'évaluer sur une échelle en cinq points de : « Bien moins bon que les autres » à « bien meilleur que les autres », sur neuf traits :

- | | |
|--|----------------------------------|
| - l'intelligence | - se faire des copains |
| - faire du dessin, de la musique ou du bricolage | - se faire apprécier des adultes |
| - faire du sport | - dire des choses |
| - aimer lire | - le travail à l'école |
| | - la beauté. |

Ils se sont prononcé également sur l'importance de chaque trait sur une échelle en cinq points de : « sans importance », à « très important ». Le calcul du score d'estime de soi des élèves est construit à partir de la somme du niveau d'évaluation pour chaque item (pas du tout satisfaisant -2, satisfaisant -1, moyen 0, satisfaisant 1, très satisfaisant 2). Le questionnaire comprenant 9 items.

3. Résultats

La moyenne d'estime de soi sur l'ensemble des classes et des enfants s'élève à : 5,00 pour 264 enfants, avec des mesures de -11 à 18 et un écart-type de 5.5. La cohérence interne de l'échelle a été appréciée par un coefficient de Cronbach, $\alpha = .76$. La corrélation (r) entre chaque item et le score global est comprise entre .30 et .54. L'estime de soi est liée de manière inverse avec l'âge ($r = -.13$, $n = 244$, $p < .05$). Les garçons ($M = 5,73$) ont des scores d'estime de soi supérieurs aux filles ($M = 4,35$) sur l'ensemble de l'école ($t = 1,98$, $p < .05$).

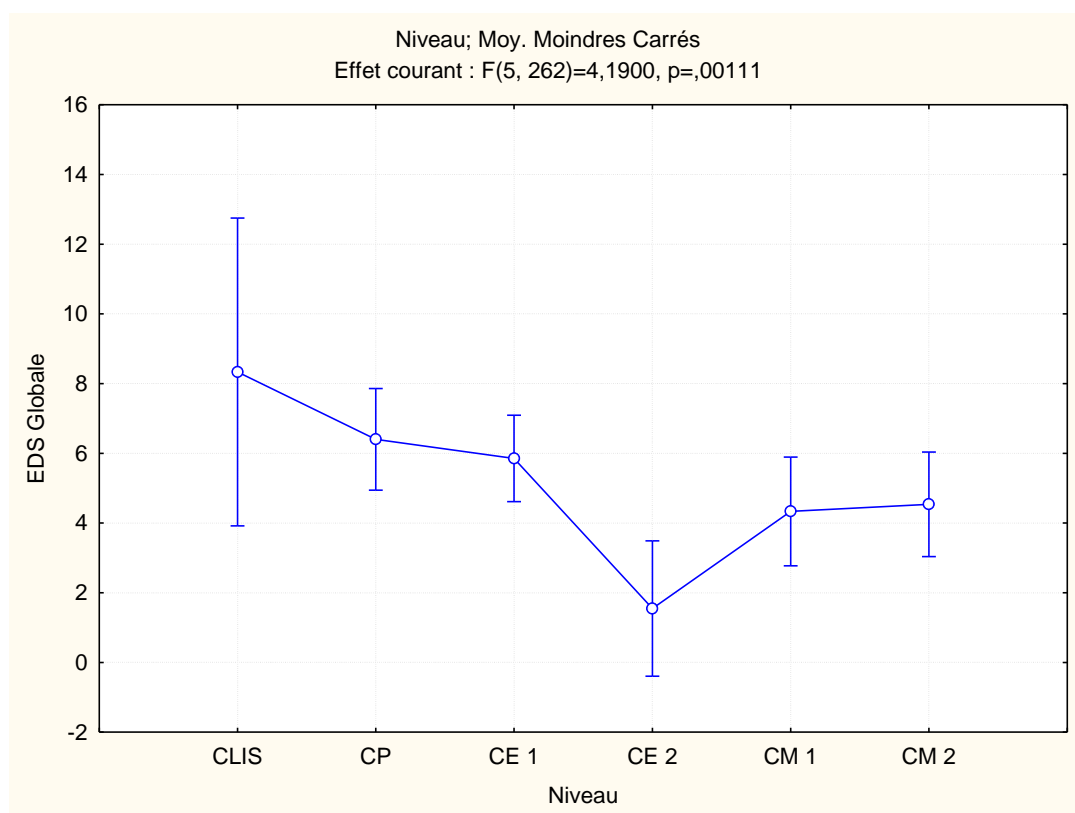


Figure 1. Moyennes d'estime de Soi par niveau de classe

Les différentes classes manifestent des différences d'estime de soi significatives selon leur niveau (Figure 1). La classe de CLIS et les CP expriment les scores les plus élevés. Les CM 1 et CM 2 ont des scores plus faibles conformément à ce que l'on pouvait attendre. On observe toutefois un résultat inattendu, ce sont les élèves de CE 2 qui ont les scores les plus faibles et paraissent donc exprimer une maturation plus grande pour leur âge.

3.1. Importance des domaines

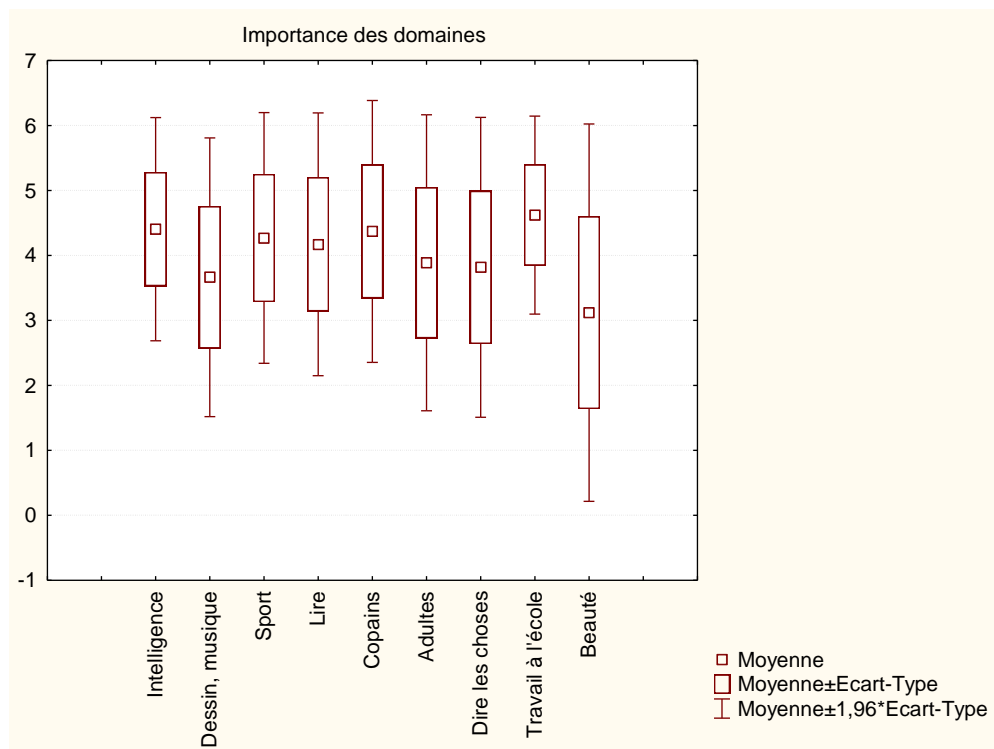


Figure 2. Moyennes des jugements d'importance.

Le travail à l'école (Figure 2) est jugé le plus important alors que la beauté est de moindre importance pour les élèves interrogés mais la différence n'est pas significative.

3.2. Décomposition factorielle des évaluations d'estime de Soi

Une analyse factorielle a été réalisée sur les évaluations comparatives de l'estime de soi pour chacun des 9 domaines proposés (Figure 3). Elle met en évidence deux facteurs sous-jacents aux jugements des sujets. Le premier (variance expliquée : 3,14; 35% de la variance totale) regroupe les jugements qui portent sur : les copains, se faire apprécier des adultes, faire du sport, sa beauté. On peut considérer que ces dimensions expriment plutôt les relations aux autres.

Le second facteur (variance expliquée: 1,11; 12 % de la variance totale) sous tend les réponses à propos de l'intelligence, du dessin et de la musique, aimer lire et du travail à l'école. Ces dimensions expriment une estime de soi de nature plutôt scolaire.

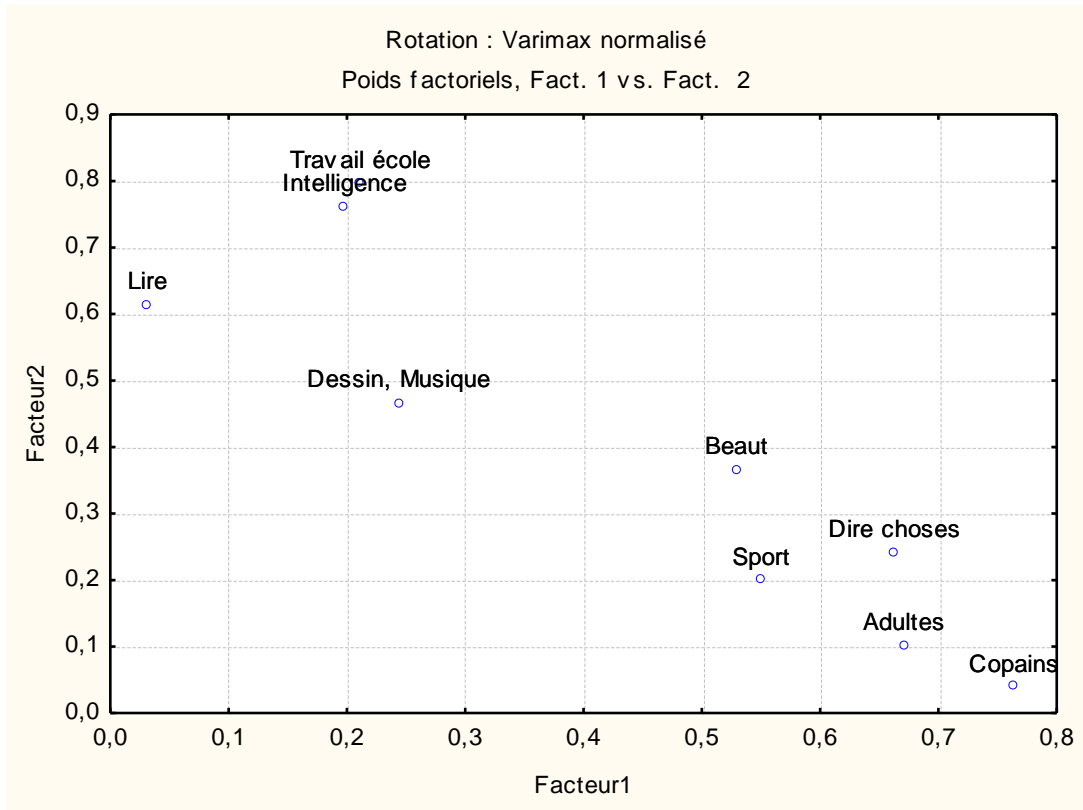


Figure 3. Décomposition en facteurs des jugements de valeur de soi.

Distribution du facteur 1 (Estime de soi relationnelle) par niveau.

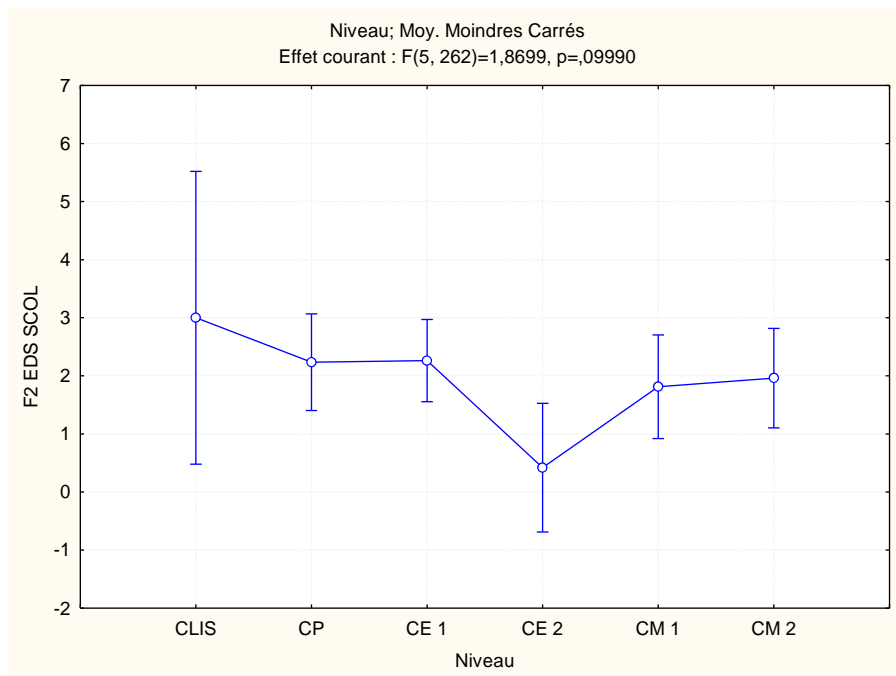


Figure 4. Estime de Soi relationnelle par niveau de classe

On observe que l'évolution de cette estime de soi relationnelle (Figure 4), présente la même distribution selon les niveaux que l'estime de soi globale.

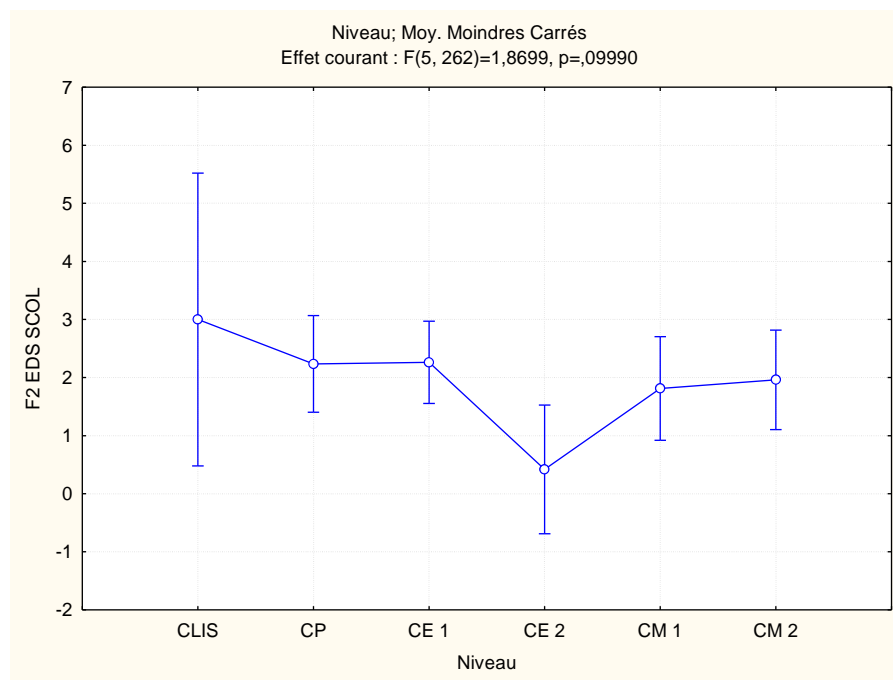


Figure 5. Distribution du facteur 2, estime de soi scolaire par niveau de classe.

En ce qui concerne l'estime de soi associée à l'activité scolaire (Figure 5), la distribution des moyennes reste identique à celle des estimations de soi globale et relationnelle : les élèves de CLIS conservent des scores élevés, les CE 2 expriment une estimation de soi scolaire particulièrement faible. Peut-on dire que ces classes manifestent une plus grande maturité pour autant ?

Quant aux relations entretenues avec les autres variables de l'étude, on n'observe aucune relation entre l'estime de soi et l'attention. Seule l'estime de soi relationnelle est associée inversement à l'âge ($r = -0.15$; $p < .05$, $n = 244$). L'estime de soi scolaire est curieusement associée à l'agressivité ($r = 0.16$; $p < .05$; $n = 244$). Plus l'élève se perçoit comme performant par rapport aux autres sur le plan scolaire, plus il exprimerait d'agressivité. Peut-être peut-t-on voir là un effet de proximité par rapport aux valeurs de l'école. Les élèves qui se perçoivent comme bons manifesteraient moins de censure par rapport à la violence alors que les moins bons contrôlèrent plus leurs réponses.

Bibliographie

Alaphilippe D., Maintier C., Clarisse R. , Testu F. (2010) Effet du contexte scolaire sur l'estime de soi à l'école primaire. *Bulletin de Psychologie*, 63, 507, 169-174.

Alaphilippe D., Maintier C., Defer J.P. (2002) Etude de l'estime de soi. *Revue de psychologie de l'Education*, 46-59.

Harter S. (1993). Causes and consequences of low self-esteem in children and adolescents. In: Baumeister R. (Ed.) *Self-esteem: the puzzle of low self-regard*. New-York: Plenum, 87-111.

Maintier C., Alaphilippe D. (2007). Estime de soi des élèves de cycle primaire en fonction du niveau de classe et du type de zone d'éducation. *Bulletin de Psychologie*, 60, 488, 115-120.

Maintier C., Alaphilippe D. (2006). Validation d'un questionnaire d'auto-évaluation de Soi destiné aux enfants. *L'Année Psychologique*, 104, 4, 513-542.

Pelham, B.W. & Swann, W.B., (1989). From self-conceptions to self-worth : on the sources and structure of global self-esteem. *Journal of personality and social psychology*, 57, 672-680.

Robins, R.W., Trezesniewski, K.H., Tracy, J.L., Gosling, S.D., Potter, J. (2002). Global self-esteem across the life span. *Psychology and Aging*, 17, 3, 423-434.

CHAPITRE 5.

Accueils collectifs et activités de loisirs

Accueils collectifs et activités de loisirs

1. Contexte théorique

La « révolution culturelle du temps libre » identifiée en 1988 par Dumazedier découle essentiellement de la diminution du temps de travail : depuis 1948, il s'est réduit de 45% sur une vie entière alors que parallèlement la durée de vie augmente. De nos jours, l'uniformité de la vie professionnelle n'existe plus. Parallèlement, l'école se voit amputée de 40% de son temps d'apprentissage depuis 1894. On distingue dès lors un conflit entre les différents temps de vie, notamment entre les temps de travail parental et les temps scolaires qui donne naissance aux temps périscolaires. La question des temps périscolaires prend alors une place majeure dans l'actualité éducative d'une société qui a le devoir de suppléer la disparition de ce temps institutionnel. Les travaux en chronopsychologie ont pu, ces dernières années, mettre en évidence que les aménagements des temps périscolaires sont des facteurs de variations des fonctionnements individuels. Additionnés au temps « en classe », les temps périscolaires contribuent à augmenter l'importance de la journée consacrée à l'école ce qui est néfaste pour les performances attentionnelles de l'enfant (Feunteun, 2000 ; Le Floc'h, 2005). Il faut toutefois souligner que les élèves qui pratiquent des activités périscolaires au sein de l'école ont un score d'estime de soi relationnelle supérieur aux élèves qui n'en pratiquent pas (Alaphilippe, Maintier, Clarisse, & Testu, 2010).

Adjacente aux temps périscolaires, la sphère occupationnelle est organisée en une fragmentation de temps extrascolaires qui se distinguent des autres temps familiaux et scolaires par son détachement des obligations académiques. Les temps de loisirs offrent à l'enfant la possibilité d'évoluer dans divers milieux qui vont contribuer à son développement cognitif et social (Bronfenbrenner, 1979). L'enfant y est actif et procède à des choix révélateurs de ses intérêts et de ses besoins psychologiques. Les activités de loisirs œuvrent pour l'épanouissement et la réalisation de soi et deviennent des milieux de développement à part entière. Ces temps prennent alors diverses formes : ils sont successivement encadrés puis libres, actifs puis oisifs, peuvent être sportifs, culturels ou médiatiques, mais doivent être suffisamment distants des exigences scolaires et des contraintes de toutes sortes. On observe deux finalités dans l'engagement dans l'activité de loisirs : la réalisation de soi et la socialisation. Il importe en effet de distinguer les activités entre pairs, encadrées ou non, dont la synchronisation collective se revendiquerait comme un facteur participant au développement des processus psychologiques intervenant notamment dans le domaine scolaire, des activités pratiquées en famille. Mais elles

doivent être également abordées par une approche quantitative : l'amplitude horaire apparaîtrait comme un facteur significatif considérant qu'en dessous d'un certain taux d'investissement, la pratique peut s'avérer dommageable pour l'individu (Marsh, 1992).

Les conclusions de nombreux travaux menés sur ces temps extrascolaires ont fait apparaître des dissonances : certains auteurs observent que la pratique d'activités extrascolaires favorisent la réussite scolaire et protègent contre le décrochage scolaire et les conduites à risques (Eccles & al., 2003 ; Mahoney, 2000) alors que d'autres affirment que, au contraire, les activités extrascolaires peuvent être néfastes à la scolarité de l'enfant si elles amènent à fréquenter les maisons de quartier ou à pratiquer un sport collectif, accroissant chez ces enfants un risque de consommation d'alcool et de conduites antisociales (Eccles & Barber, 1999 ; Mahoney, Stattin & Lord, 2004 ; Peretti-Watel & Lorente, 2004 ; Persson, Kerr & Stattin, 2004). Il semblerait que l'encadrement et le niveau de structuration des activités soient à incriminer, plus que l'aspect collectif de celles-ci. Ainsi, les activités structurées favoriseraient la réussite et l'adaptation scolaire alors que celles moyennement structurées favoriseraient les conduites à risques. Toutefois, le rapport aux pairs spécifique à la nature de l'activité n'est pas à exclure : les enfants qui pratiquent des sports collectifs ou duels ont une meilleure auto-évaluation de soi dans le domaine relationnel que ceux qui s'adonnent à un sport individuel qui, à l'extrême d'une pratique intensive, peut accroître des sentiments anxiogènes et dépressifs (Kindelberger & Le Floc'h, 2007).

Si la nature des activités a des incidences sur le développement cognitif de l'enfant, il existerait également un prédéterminisme de genre et culturel quant aux choix des activités. En effet, l'engagement dans l'activité est en premier lieu sexué. Les filles s'orientent vers des activités artistiques par le biais desquelles elles recherchent la détente, la coopération et l'affiliation. De leur côté, les garçons se retrouvent majoritairement au sein d'activités sportives où l'esprit de compétition et la recherche de la dominance sont leurs principales motivations.

2. Résultats

2.1. Les accueils collectifs des enfants

L'accueil proposé aux enfants le matin et le soir consiste en une garderie ou une étude surveillée où l'enfant peut faire ses devoirs. Selon leur niveau de scolarisation, les enfants de l'école utilisent différemment ces dispositifs périscolaires qui entourent la classe [$F(5,245)=5,2439$; $p=.00014$] (Figure 1). Plus les élèves sont jeunes, plus leur fréquentation de ces accueils est importante. Hormis les CM1 dont la présence à l'étude et à la garderie est plus soutenue que celle de leurs camarades du cours élémentaire, on observe un usage régressif du CP au CM2. Les CLIS sont les moins représentés lors des temps périscolaires.

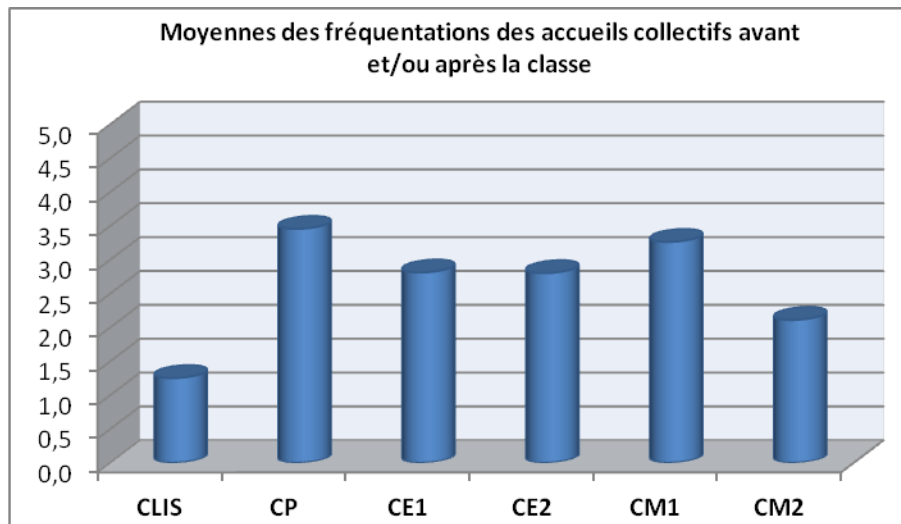


Figure 1. Moyennes des fréquentations des accueils collectifs avant et/ou après la classe selon le niveau de scolarisation

On remarque en effet que si 41,8% des enfants scolarisés en CP fréquentent très souvent la garderie ou l'étude scolaire, 50% des CM2 ne s'y rendent jamais. Les taux de fréquentation des enfants du cours élémentaire et du CM1 sont plus hétérogènes (Figure2).

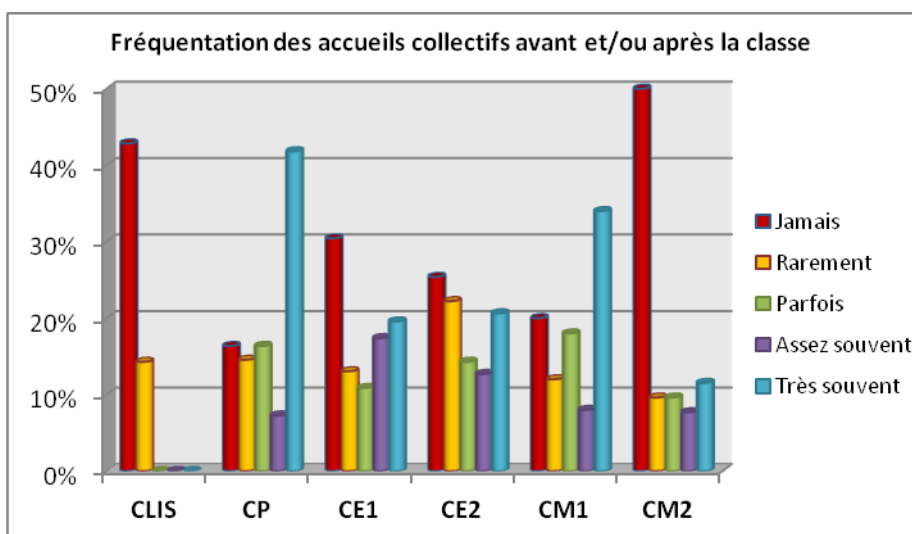


Figure 2. Taux de fréquentations des accueils collectifs avant et/ou après la classe selon le niveau de scolarisation

On note une configuration similaire concernant les usages des centres de loisirs le mercredi selon le niveau de classe des enfants [$F(5,246)=2,0666$, *ns*] et [$F(4,242)=2,4740$, $p=,04507$] (sans les CLIS). Si les plus séduits par ce dispositif sont les CM1, on constate une fréquentation moindre à mesure que les enfants avancent dans leur scolarité et donc dans l'âge. Les CLIS et les CM2 sont les enfants qui utilisent le moins ce dispositif (Figure 3).

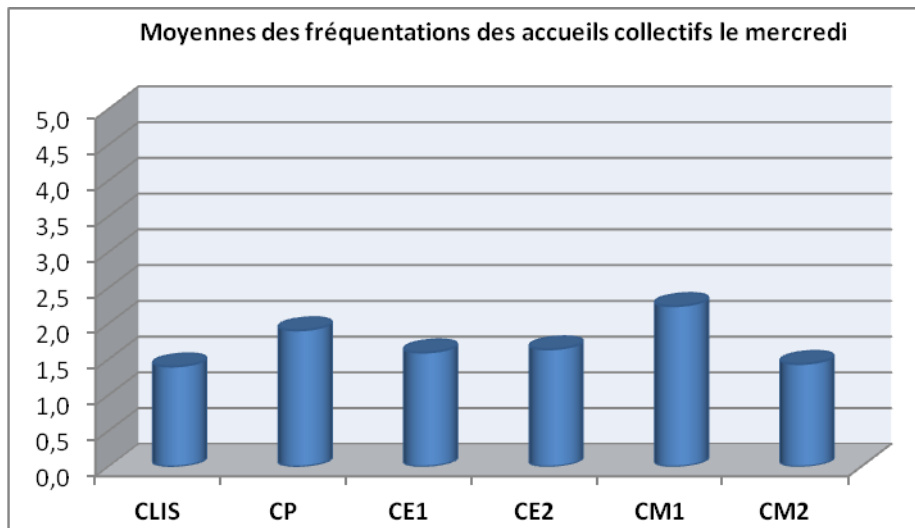


Figure 3. Moyennes des fréquentations des accueils collectifs le mercredi selon le niveau de scolarisation

65,1% des enfants, tous niveaux confondus, ne se rendent jamais au centre de loisirs le mercredi. Cependant, 6% de l'ensemble des élèves déclarent avoir une fréquentation très soutenue de cet accueil et la même proportion d'enfants s'y rend de manière moins assidue (Figure 4).

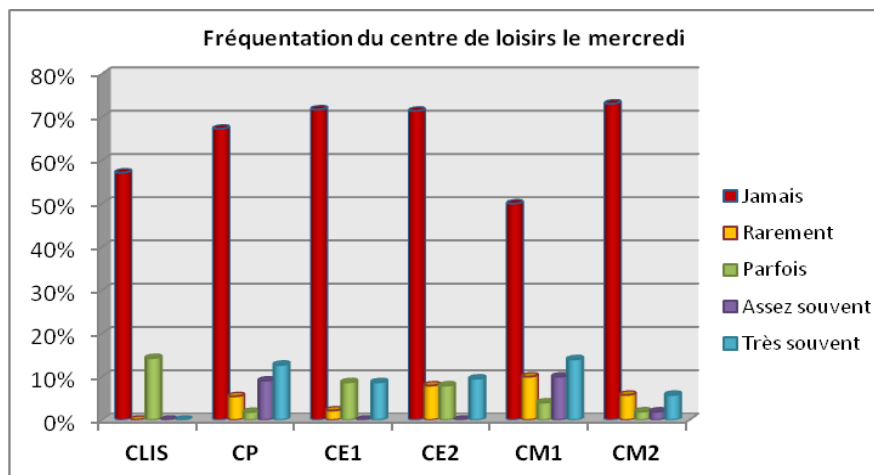
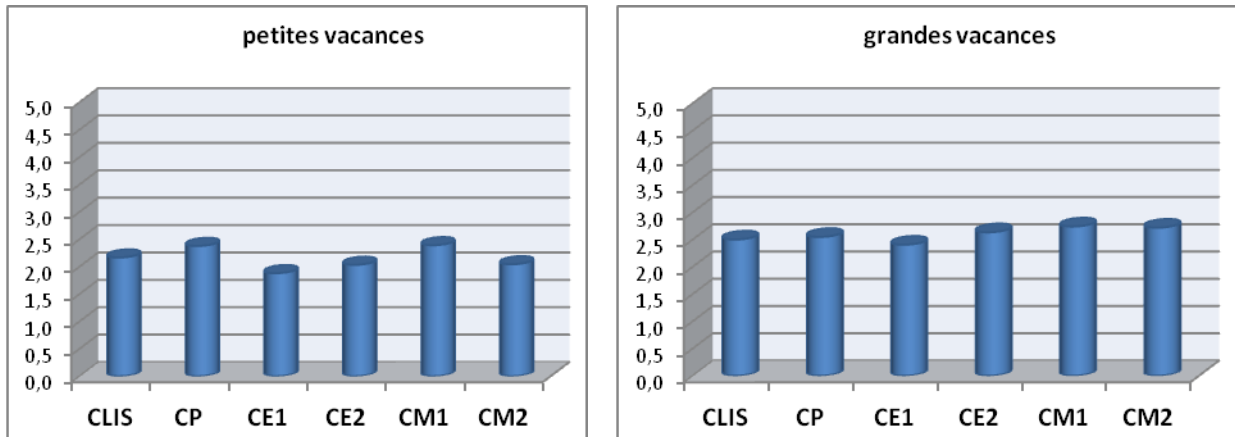


Figure 4. Taux de fréquentations des accueils collectifs le mercredi selon le niveau de scolarisation

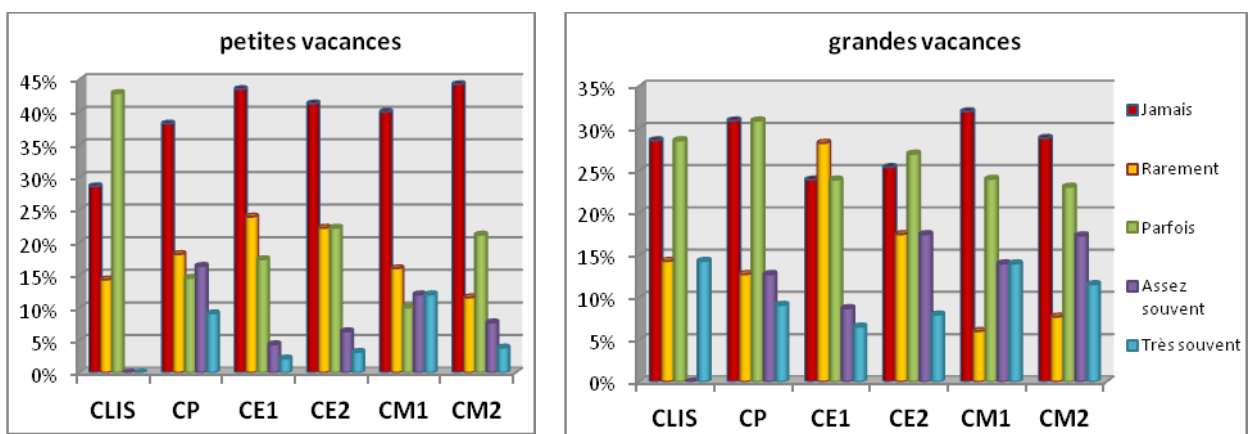
Les informations recueillies auprès des familles nous indiquent l'absence d'usage d'accueil collectif le samedi pour la quasi-totalité des enfants. Le centre de loisirs de La Chapelle-sur-Erdre invite les enfants pour des animations proposées le mercredi uniquement lors des périodes de classe. Les parents qui travaillent le week-end doivent alors solliciter une garde informelle dans leur entourage familial ou amical.

Le centre de loisirs et les colonies de vacances sont les deux principaux dispositifs accueillant les enfants lors des vacances scolaires. Les enfants se rendent de manière comparable dans ces accueils collectifs, sans distinction de genre et de niveau de scolarisation. Cette uniformité de pratique se manifeste plus encore durant les vacances d'été (figures 5 & 6).



Figures 5 et 6. Moyennes des fréquentations des accueils collectifs pendant les petites et grandes vacances selon le niveau de scolarisation

Par conséquent, si 39,3% des enfants ne se rendent jamais en colonie de vacances ou au centre de loisirs lors des petites vacances scolaires, ils ne sont plus que 28,3% durant la période estivale. Ils sont 11,8% à fréquenter très assidûment ces accueils durant l'année scolaire contre 16,2% l'été (Figure 7 & 8).



Figures 7 et 8. Taux de fréquentations des accueils collectifs durant les vacances scolaires et selon le niveau de scolarisation

2.2. Les clubs

Aménagements

En neutralisant les réponses des élèves de CLIS qui déclarent ne pratiquer que très peu d'activités extrascolaires, nous n'observons pas d'effet du niveau de classe ou du genre sur les fréquentations des clubs : les élèves, qu'ils soient fille ou garçon, y adhèrent pareillement quel que soit leur âge. C'est l'aménagement de ces activités associatives qui attire notre attention. Jusqu'au CE2, ce sont les activités proposées le mercredi qui sont privilégiées. Les enfants scolarisés en CP et en CE1 ne se rendent quasiment jamais dans les clubs le soir après l'école ou le samedi. A partir du CE2, si le mercredi reste le jour préféré pour pratiquer, les enfants répartissent de manière semblable leurs activités de loisirs sur les différents aménagements proposés par les clubs (figure 9). En d'autres termes, il existe un effet du niveau de classe sur les choix d'aménagements des activités de loisirs : plus les enfants sont jeunes, moins ils se rendent dans les clubs le soir après l'école [F(5,249)=8,1663, p=,00000] et le samedi [F(5,249)=3,7882, p=,00252].

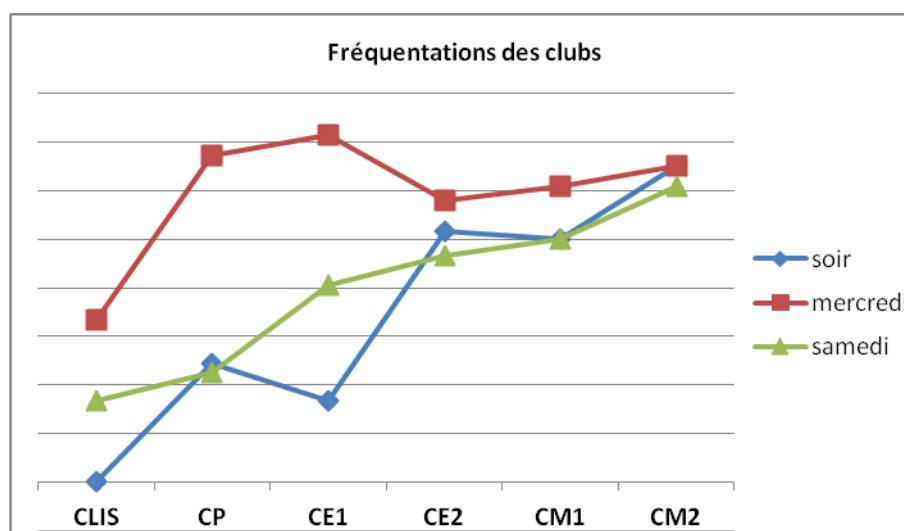


Figure 9. Fréquentations des clubs selon les aménagements et le niveau de scolarisation

Les aménagements des activités de loisirs se différencient également selon le genre des enfants [F(3,244)=4,0517, p=,00778]. L'aménagement proposé le mercredi ne différencie pas les filles des garçons : ils se rendent identiquement à leur activité ce jour. Mais le genre induit des pratiques distinctes pour les aménagements du soir après la classe et du samedi. Les garçons rejoignent plus volontiers leur club le soir que les filles. Cette distinction est plus significative encore le samedi [F(1,247)=11,898, p=,00066]. Cet aménagement est délaissé par les filles. Aussi, ce sont principalement les garçons que l'on retrouve dans les clubs le samedi (figure 10).

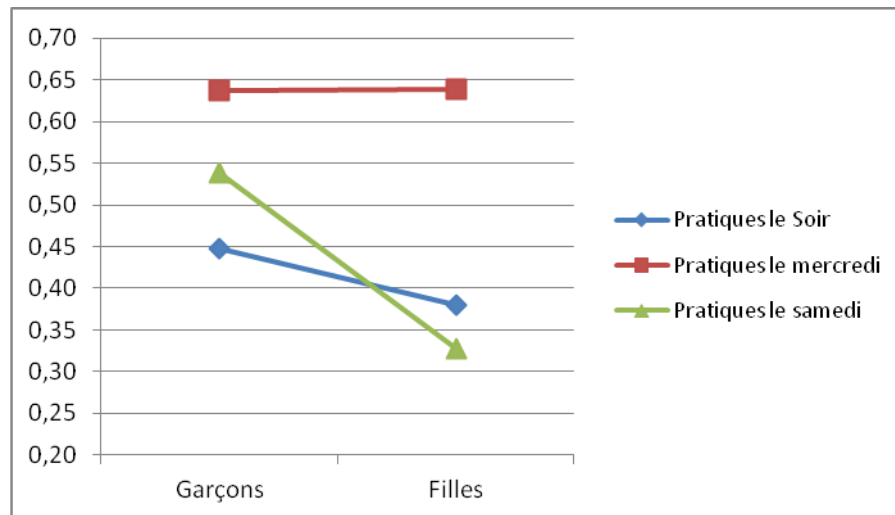


Figure 10. Types d'aménagements des loisirs associatifs selon le genre

Nature des activités

Seuls 20,5% des enfants de l'école déclarent ne pratiquer aucune activité dans le cadre d'un club associatif. Les 79,5% enfants qui y adhèrent, se répartissent sur deux types d'activités : 18,3% d'entre eux pratiquent des activités de nature artistique et 72,9% préfèrent les activités de nature sportive (figure 11). Quant aux 8,8% d'enfants restant, leur implication dans des clubs a été signalée par le biais du questionnaire parental, sans plus de précision sur la nature et la forme des activités.

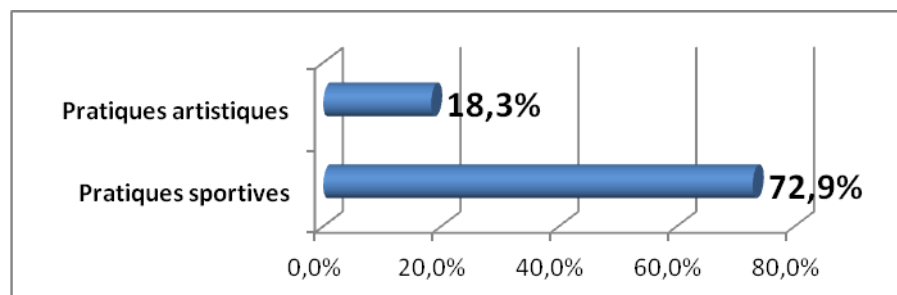


Figure 11. Répartition des élèves engagés dans des clubs selon la nature des activités pratiquées

Les activités sportives et artistiques sont indifféremment pratiquées par les filles et les garçons. Nous retiendrons toutefois que le niveau de classe est un facteur de variation de l'orientation vers la nature artistique ou sportive des activités de loisirs [$F(8,484)=2,4974$, $p=,01154$]. Jusqu'au CM1, les enfants ont un comportement similaire vis-à-vis des clubs artistiques ou sportifs. A compter du CM2, si l'engagement s'avère plus important envers toutes

les activités de loisirs, ce sont les activités artistiques qui suscitent le plus d'enthousiasme, principalement chez les filles (Figure 12).

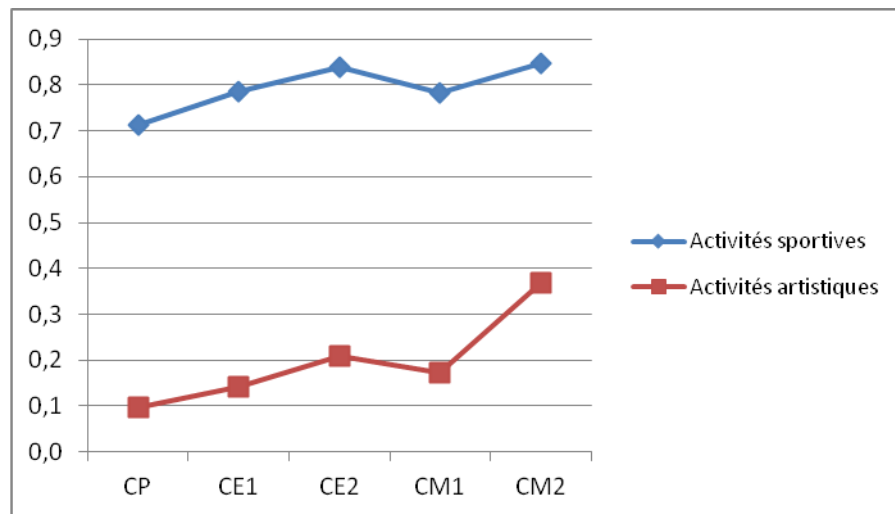


Figure 12. Nature des activités pratiquées en club selon le niveau de scolarisation

Formes collective, individuelle ou duelle des sports pratiqués

Les activités pratiquées par les enfants en dehors de l'école et du cercle familial ont été catégorisées selon leur nature sportive ou culturelle puis subdivisées suivant leur forme collective, individuelle ou duelle. Nous définissons les sports collectifs comme la construction d'une performance d'équipe caractérisée par un effort commun et simultané (football, hand-ball, rugby...). A l'opposé, nous considérons que les sports individuels peuvent se pratiquer seuls (danse, natation, équitation...). A la marge du collectif et de l'individuel, une troisième forme appelée « duelle » rassemble les sports qui ne sont pas considérés comme des sports d'équipe mais qui nécessitent, dans leur pratique, la présence d'un adversaire (tennis, boxe, judo...).

Les travaux antérieurs ont démontré que les sports collectifs étaient majoritairement représentés par des garçons et que les sports individuels étaient préférés par les filles. Nous retrouvons un effet du genre identique chez les enfants de cette école [$F(3,244)=28,748$, $p=,000001$]. Les garçons s'engagent principalement dans des activités sportives collectives et pratiquent pareillement sports individuels et sports duels. Les filles privilégient significativement les sports individuels. Elles pratiquent peu de sports collectifs et ne sont quasiment pas représentées dans les différents sports duels (figure 13).

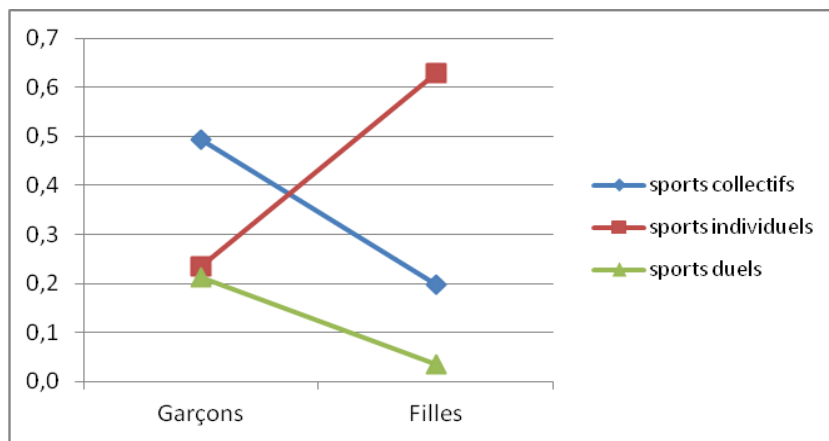


Figure 13. Formes des pratiques sportives selon le genre

Durée des activités de loisirs

Nous avons retiré de l'échantillon les enfants qui ne sont pas engagés dans les différents types d'activités pour mesurer l'amplitude horaire consacrée aux loisirs chez ceux qui se rendent dans des clubs.

Quel que soit l'aménagement de loisirs, on note une amplitude importante de la durée de pratique des activités en club. Les enfants qui réalisent leur activité le soir y consacrent de 20 à 240 minutes, soit un maximum de 4 heures après la classe probablement réparties sur plusieurs jours. L'amplitude des durées de loisirs est sensiblement la même le mercredi avec un minimum de 30 minutes et un maximum de 240 minutes. Enfin, c'est le samedi que les écarts de durées sont les plus importants puisqu'ils oscillent entre 30 et 360 minutes.

Sur une semaine de classe, les enfants s'adonnent à leurs activités de 30 à 480 minutes. Ces mesures nous ont permis de dessiner une distribution normale et, à l'aide des quartiles, d'identifier trois groupes de pratiques : les pratiques de petite durée, de moyenne durée et de grande durée. Avec l'avancée dans l'âge, les élèves consacrent un temps de plus en plus important aux activités de loisirs pratiquées en club [$F(5,215)=7,8707$, $p=,000001$]. Cette progression est régulière et significative du CP au CM2 (Figure 14).

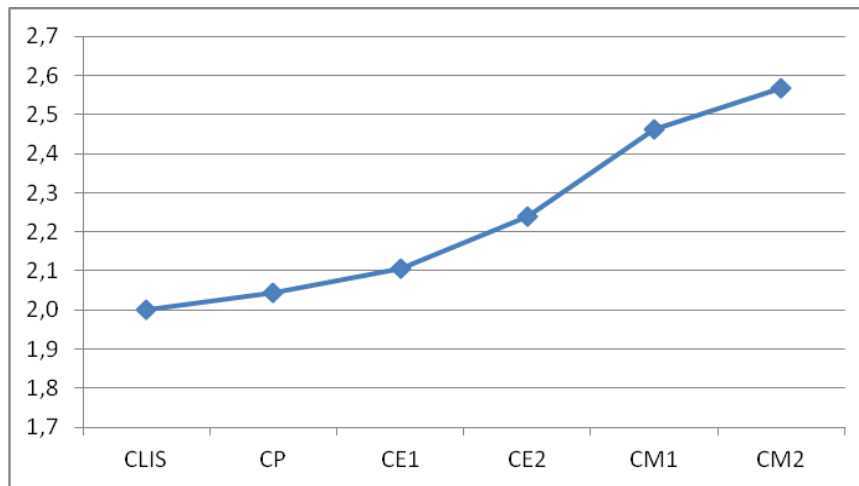


Figure 14. Durée hebdomadaire consacrée aux activités club selon le niveau de scolarisation.

Les filles et les garçons n'accordent pas le même temps à leurs activités de loisirs en club [F(1,217)=5,7049, p=,01777]. Quel que soit leur âge, les filles ont des durées de pratique significativement inférieures à celles des garçons (figure 15). Les filles se rendent en moyenne 120 minutes par semaine dans leur club contre 147 minutes pour les garçons.

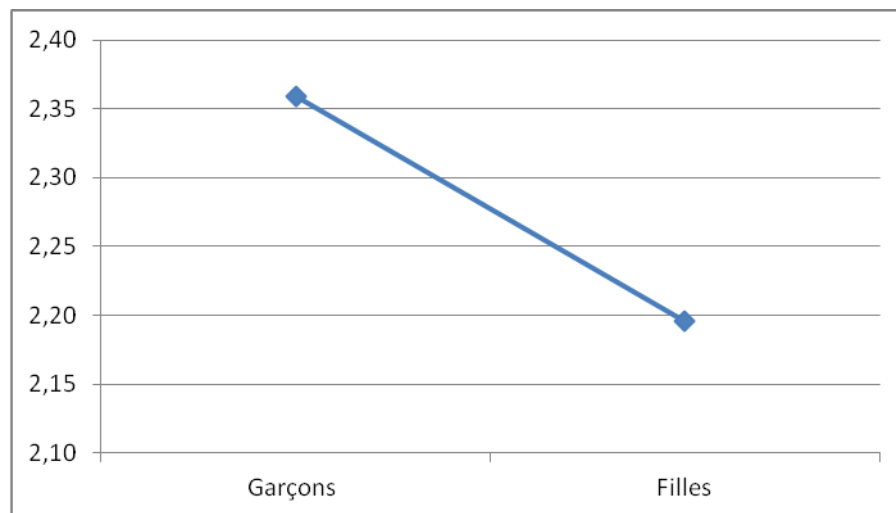


Figure 15. Durée hebdomadaire consacrée aux activités club selon le genre

2.3. Activités de loisirs, estime de Soi et agressivité

Les Accueils collectifs

Nous nous sommes intéressés aux effets potentiels des différents usages des accueils collectifs ainsi que des diverses pratiques des loisirs et leurs caractéristiques sur l'estime de Soi et l'agressivité mesurées chez les enfants.

Concernant les accueils collectifs, nous pouvons noter que les enfants qui fréquentent assidûment le centre de loisirs et qui partent en colonie de vacances ont tendance à s'attribuer une meilleure valeur de Soi que ceux qui n'adhèrent pas ou peu à ces dispositifs. La fréquentation des accueils périscolaires engendrerait toutefois les résultats inverses : la régularité de l'enfant durant ces temps donne lieu à des scores d'estime de Soi inférieurs à ceux des élèves qui quittent l'école en dehors des heures de classe (figure 16). Cette observation laisse à penser que la nature même de ces temps périscolaires pourrait être incidente sur la valeur que l'enfant s'attribue. Il s'agit de poursuivre ce questionnement et de s'interroger sur l'aménagement de ces accueils : présence ou non d'activités structurées, continuité d'une commande académique.

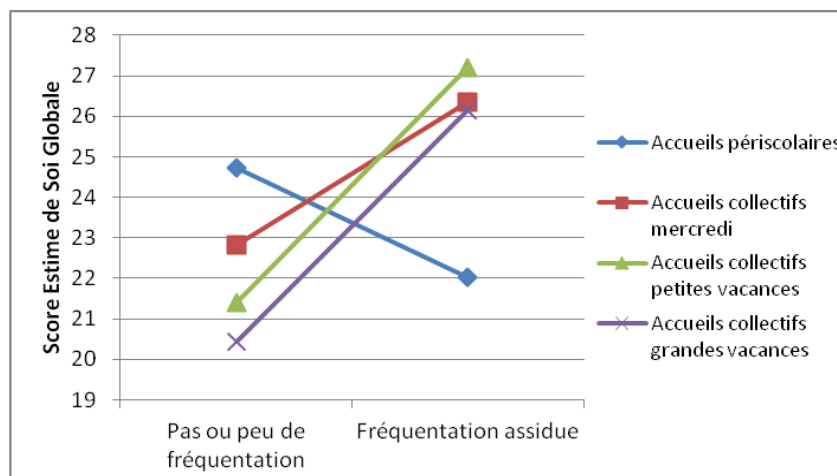


Figure 16. Estime de Soi globale des élèves selon leur fréquentation des accueils collectifs

Les enfants pour qui la fréquentation des accueils collectifs est la plus soutenue obtiennent des scores d'agressivité plutôt bas, exception faite de ceux qui se rendent au centre de loisirs le mercredi (figure 17).

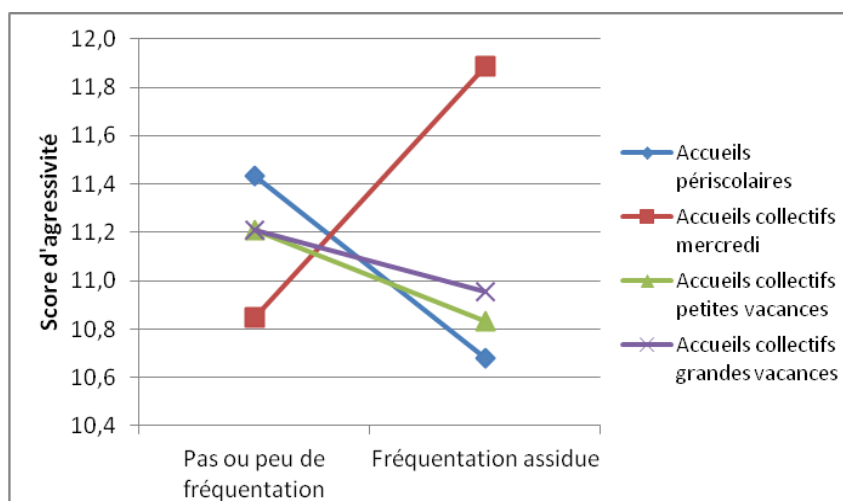


Figure 17. Agressivité des élèves selon leur fréquentation des accueils collectifs

Les Clubs

Les élèves s'auto-évaluent de manière similaire qu'ils pratiquent ou non une activité dans un club de loisirs. La nature, la forme et la durée des activités pratiquées n'apparaissent pas non plus comme des facteurs de variation de l'estime de Soi de l'enfant.

La significativité des effets des loisirs pratiqués le soir sur l'estime de Soi attire toutefois notre attention [$F(2,247)=3,3167$, $p=,037896$]. Les enfants dont l'aménagement des loisirs est proposé le soir après la classe obtiennent des scores d'estime de Soi, toutes dimensions confondues, inférieurs à leurs camarades (figure 18). Nous demeurerons très prudents quant à l'interprétation de ces résultats : cet aménagement du soir étant principalement représenté par les plus âgés des enfants pour qui le rajustement de la valeur de Soi s'est opéré et qui obtiennent ordinairement des scores d'estime de Soi plus faibles que leurs cadets.

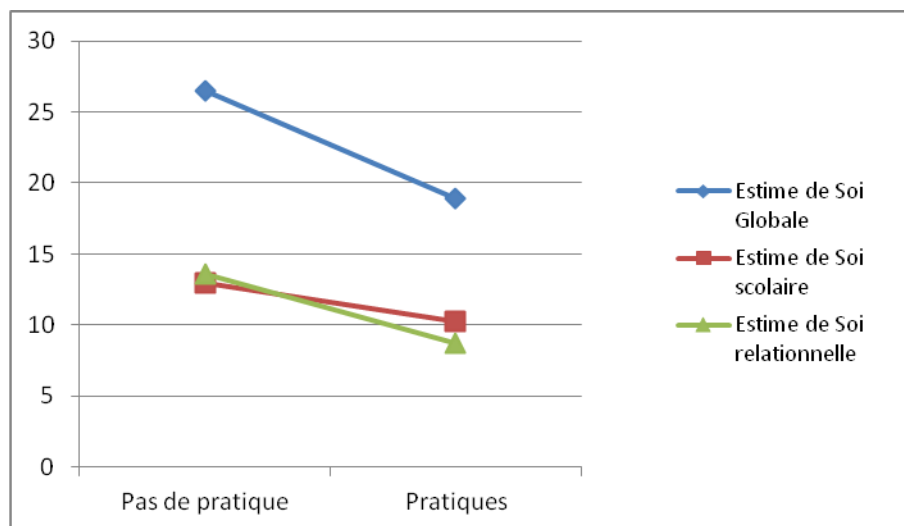


Figure 18. Estime de Soi des enfants selon leurs pratiques en club le soir

De la même manière, l'interprétation des scores d'agressivité significativement élevés observés chez les enfants qui pratiquent une activité de loisirs le samedi ($F(1,248)=5,3319$, $p=02176$) ou chez ceux qui s'adonnent à des sports collectifs [$F(1,247)=4,5420$, $p=,03406$] peut être faite par la présence majoritaire des garçons sur cet aménagement et sur cette forme sportive (figure 19).

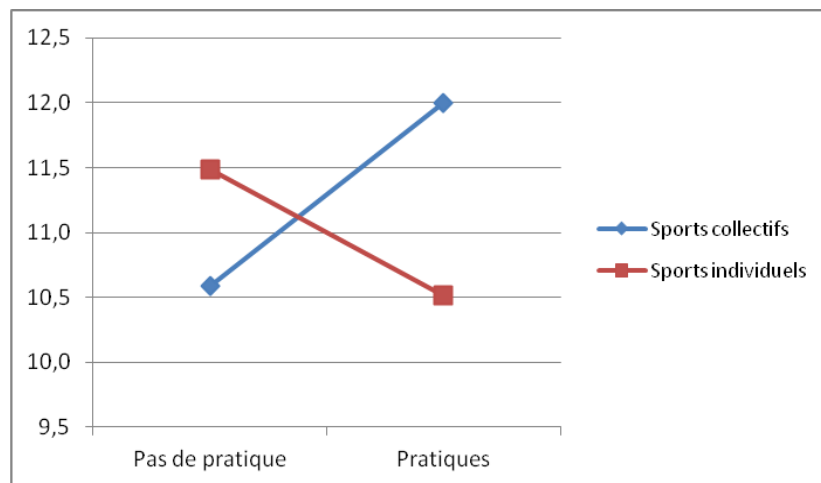


Figure 19. Agressivité des enfants selon leurs pratiques sportives collectives ou individuelles

CONCLUSION

Cette étude réalisée auprès des enfants de l'école Doisneau de La Chapelle-sur-Erdre permet de mettre en évidence le rôle premier du niveau de scolarisation dans l'utilisation des différents dispositifs péri et extra-scolaires.

L'âge est le principal facteur de variation des diverses pratiques, mais également de la nature et de la durée de celles-ci.

L'utilisation des accueils périscolaires, si elle traduit une articulation complexe entre rythme de travail parental et rythme de l'enfant, démontre également le souci des familles de préserver des accueils structurés et encadrés avant et après la classe pour les élèves les plus jeunes.

A contrario, l'enfant va accorder une place plus importante aux loisirs associatifs à mesure qu'il grandit. Avec l'avancée en l'âge, il optera pour un réaménagement progressif de ses activités de loisirs. Celles-ci ne sont pas sans incidence sur son développement social et le choix des activités sur les temps libérés de l'école semble également sous la dépendance du genre et de l'âge.

CHAPITRE 6.

Enfants et médias

Enfants et médias

1. Contexte théorique

La société de ces dernières décennies a vu le développement massif des outils technologiques. Parmi ceux-ci les outils médiatiques (télévision, ordinateurs, jeux vidéo..) prennent désormais une grande part des activités de temps libres des adultes comme des enfants.

De nombreuses études ont désormais montré les effets à court terme de nombreux supports médiatiques (télévision, jeux vidéos, internet) sur le développement cognitif, les perturbations du sommeil, l'agressivité, les comportements violents (Anderson & Bushman, 2002 ; Anderson & Pempek, 2005 ; Escobar-Chaves & Anderson, 2008 ; Funk, 2005; Oakes, 2009 ; Savage, 2008).

Toutefois, les réponses émanant des recherches sont extrêmement contrastées (Valkenburg & Soeters, 2001) : certaines soulignent l'enrichissement cognitif généré par ces expériences diverses et vécues au sein du milieu familial (Lloyd & Devine, 2010), les autres dénoncent les effets nocifs engendrés par les contenus des médias (Zann, 2000), leur usage dès le plus jeune âge (Zimmerman & al., 2005 ; Christakis et al., 2004), les risques de dépendances liés à ces outils. La question des fréquences d'usage soulève le problème des moments de la journée où ces objets sont utilisés ainsi que leurs effets sur le temps de sommeil, la fatigue de l'enfant, voire à long terme sa santé (Bar-on, 2000) et son bien-être.

Si la question des incidences, en matière d'éducation et d'acquisition des connaissances de ces nouveaux objets ne peut qu'être posée, il est toutefois nécessaire dans un 1^{er} temps d'établir un état des lieux des fréquences d'usage et des pratiques effectives des enfants en la matière, car la majorité des études se sont focalisées sur les pratiques adolescentes.

Le temps passé devant ces nouveaux outils est très certainement un élément important, dans la mesure où il va déterminer le temps restant pour d'éventuelles activités de loisirs d'un autre type voire même celui dédié au travail scolaire, ou au sommeil. Au delà de cette approche de l'utilisation du temps extra scolaire, se pose également celui des pratiques mises en œuvre grâce à ces nouveaux outils. Il est effectivement plausible de penser que l'accumulation des ces activités et leurs successions au cours de la journée est une potentielle source de stimulation mais également d'excitation, voire de fatigue dans une période où les enfants acquièrent les connaissances académiques fondamentales. On peut également envisager que les implications cognitives ou psychologiques diffèrent pour ces enfants selon qu'ils regardent un dessin animé ou un film d'action dédié originellement aux adultes, selon qu'ils jouent à des jeux de réflexion ou

des jeux de simulation de tir. Certains chercheurs voient dans ces objets des éléments de valorisation, d'autres au contraire des moyens de fuite d'une réalité difficile à vivre.

La diversité et la complexité des usages ne permettent certainement pas par le truchement d'une seule étude de comprendre précisément l'ensemble des processus et implications. En conséquence, cette recherche a pour objectif premier de dessiner les grandes lignes des pratiques infantiles actuelles en matière de nouvelles technologies et leurs potentielles relations avec le niveau subjectif de santé des enfants ainsi que le niveau d'estime de soi.

2. Méthodologie

Les enfants étaient amenés à compléter un questionnaire concernant les activités au fil d'une journée d'école, le temps qui y était consacré, et le type d'activités. De plus, quelques questions permettaient d'appréhender les objets technologiques familiaux et personnels ainsi que les usages qui en étaient faits : types d'émissions pour la télévision, type d'activités pour l'ordinateur, types de jeux pour les jeux vidéo. Des questionnaires de santé subjective, d'estime de soi et d'agressivité permettaient d'avoir une première approche des relations entre ces éléments psychologiques et les usages précédemment évoqués.

3. Résultats

3.1. Les objets médiatiques du foyer

L'usage et les pratiques des objets technologiques sont liées à la disponibilité même de ces objets au sein du foyer. Il faut non seulement qu'ils soient présents mais on peut également considérer comme un élément facilitateur le fait qu'ils appartiennent à l'enfant lui-même.

Tableau I. Nombre moyen d'objets médiatiques par foyer

	Moyenne	Minimum	Maximum	Ecart-type
Télévision	1,73	0	5	1,04
Ordinateur/Internet	1,26	0	4	0,83
Lecteur DVD	1,25	0	6	0,74
Jeux vidéo	1,18	0	5	0,73

La télévision et le lecteur de DVD sont présents dans le salon pour 155 familles. Une trentaine d'enfants se déclarent posséder en bien propre ces objets, et 24 enfants (14,64 % de l'effectif) sans différence significative de niveau de classe, déclarent en disposer dans leur chambre (Tableau I).

On retrouve les jeux vidéo majoritairement dans le salon (61 foyers, 37,2%). 123 enfants (75%) possèdent une ou des consoles vidéo et (72 enfants, 44%) l'ont à disposition dans leur chambre. L'ordinateur avec une connexion à Internet, quant à lui, est principalement placé dans le bureau (100 foyers, 61%) et/ou le salon (43 foyers, 26%). Certains enfants possèdent leur propre ordinateur (44 enfants et 28 avec une connexion à Internet). Seuls 26 enfants (16%) ont un ordinateur dans leur chambre et 12 d'entre eux semblent disposer de l'accès à Internet. Il est à noter de nouveau que le niveau de classe n'introduit pas de différence entre les enfants. Si la console de jeu arrive en tête des possessions des enfants (Tableau II), les objets permettant l'écoute de musique sont également très présents (62 mp3, 52 mp4). Le téléphone portable personnel est en revanche exceptionnel pour ces enfants (16 enfants, 9,8%).

Tableau II. Effectifs d'enfants propriétaires d'objets technologiques

Console de jeux	Mp3	Mp4	Ordinateur	Lecteur DVD	Télévision	Ordinateur avec connexion	Téléphone portable
123	62	52	44	36	31	28	16

On ne peut que remarquer que les objets médiatiques liés aux nouvelles technologies sont communément présents dans les foyers, avec en moyenne plus d'un exemplaire par famille. Les enfants eux-mêmes possèdent leurs objets technologiques personnels, et pour une minorité d'entre eux, dans leur chambre.

3.2. Le déroulement d'une journée d'école

Une frise chronologique vierge permettait de placer les moments de sommeil, de repas, de classe, les temps de télévision, de jeux vidéo et autres jeux (Tableau III). Elle a été complétée par 164 enfants (52 CE2, 63 CM1, 49 CM2).

Tableau III. Durées des activités

Durée	Moyenne	Minimum	Maximum	Ecart-type
Sommeil	11 h	7h 30'	13h30'	1,01
Télévision	1h10'	0	8h30'	1,09
Jeux vidéo	44'	0	4h	0,75

Le temps de sommeil moyen annoncé est de 11h, et on peut constater après avoir effectué une analyse de variance que cette durée a tendance à se différencier selon le niveau de classe des enfants : $F(2, 160)=2,46$, $p=,09$ (Figure 1). Les plus jeunes annonçant un temps de sommeil supérieur.

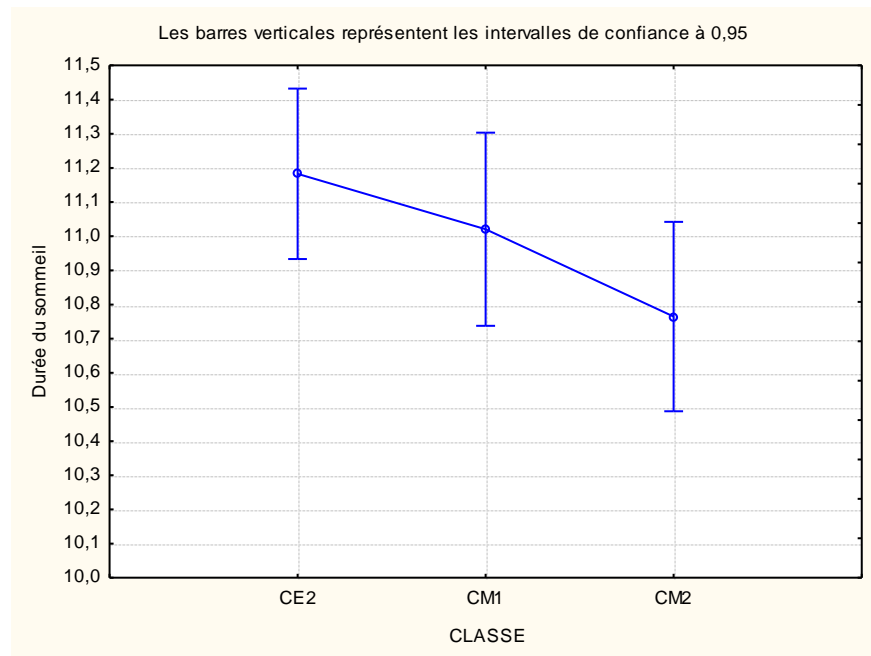


Figure 1. Temps de sommeil annoncé suivant les classes

3.3. Les activités des enfants

Une liste d'une vingtaine d'activités était proposée aux enfants pour qu'ils puissent indiquer la fréquence de ces activités (de quotidiennement à 2 à 3 fois par semaine et rarement, notées respectivement : 3, 2, 1). Les 6 activités les plus fréquentes (car pratiquées quotidiennement), ont été retenues (Figure 2). Regarder la télévision est l'activité pratiquée au quotidien par le plus grand nombre d'enfants (107 enfants), suivie par la lecture (100 enfants), l'écoute musicale et les jeux (respectivement 86 et 85 enfants), le sport (77) et l'ordinateur (26). Le niveau de classe induit des pratiques différenciées uniquement pour l'écoute musicale : $F(2, 160)=3,69$, $p=,027$.

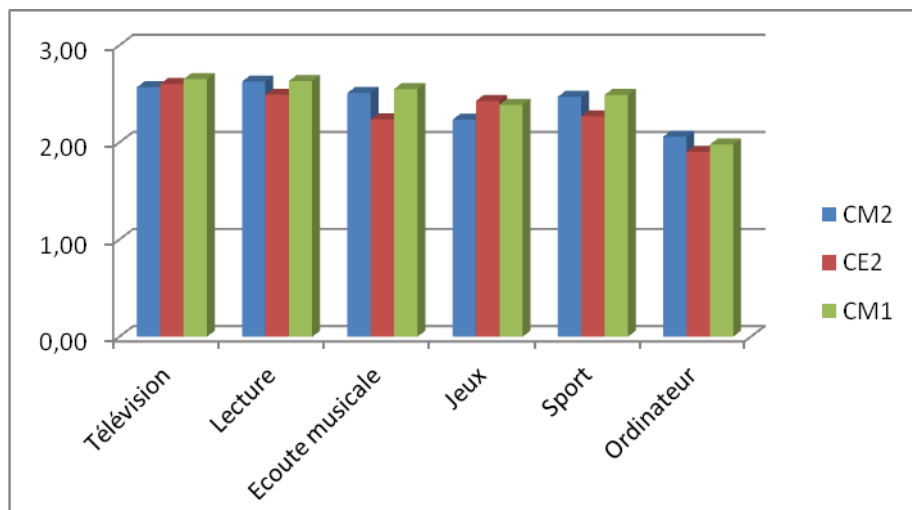


Figure 2. Les 6 activités les plus pratiquées par les enfants

Le temps moyen passé devant la télévision est d'un peu plus d'une heure par jour, celui devant les jeux vidéo de 44 minutes (Figure 3). Le temps passé devant les écrans est en moyenne de quasiment 2h contre 1h38 consacrée à d'autres jeux. Il est à noter également que 54 enfants (33,13%) ont déclaré regarder la télévision et 24 (14,72%) enfants jouer à des jeux vidéo, le matin avant d'aller à l'école.

On n'observe pas de différences significatives des durées consacrées à la télévision ou aux jeux vidéo suivant le niveau de classe. Mais regarder la télévision est visiblement l'activité la plus fréquente parmi ces 2 activités.

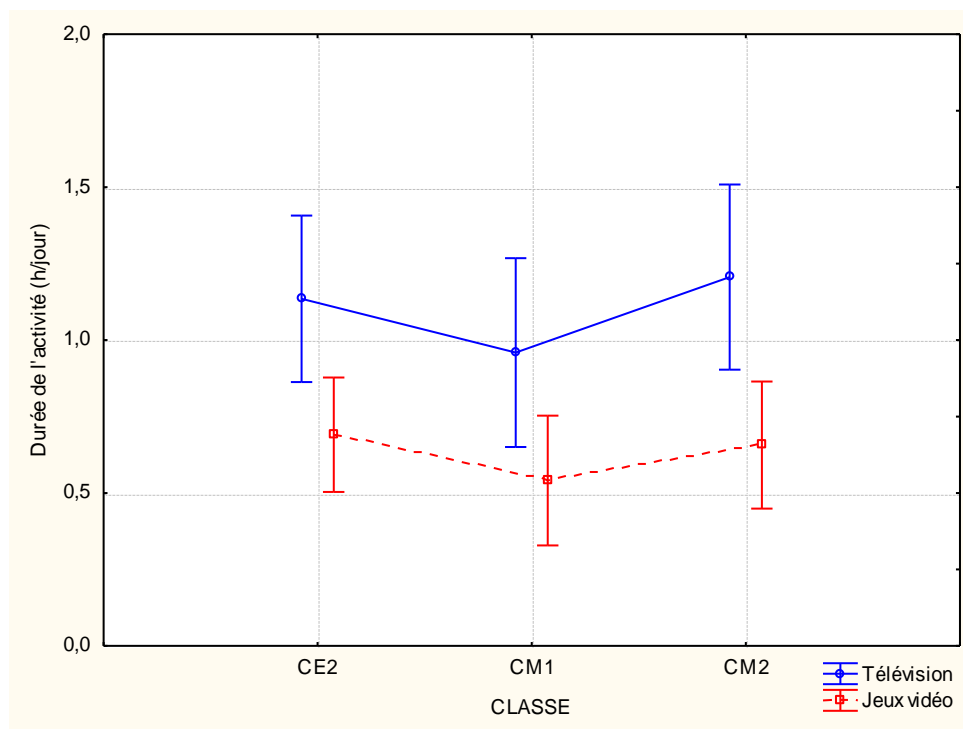


Figure 3. Durées consacrées à la télévision et aux jeux vidéo

3.4. L'usage des objets technologiques médiatiques

Les enfants ont eu à se prononcer sur la fréquence avec laquelle ils regardaient certains types d'émission, Ils pratiquaient certaines activités sur un ordinateur, ils utilisaient certains types de jeux numériques. Les modalités à leur disposition étaient les suivantes : plus de 2 fois par jour, 1 2 fois par jour, 1 à 2 fois par semaine, rarement (notées respectivement 4, 3, 2, 1).

3.5. La télévision et ses émissions

Les enfants ont été amenés à se prononcer sur la fréquence de visionnage de certains types d'émissions (Figure 4). Parmi celles regardées quasiment quotidiennement, les dessins animés et les séries télévisées sont visiblement les plus prisées. Un effet lié au niveau de classe n'est présent que pour les items : dessins animés ($F(2, 161)=4,10, p=,018$), clips ($F(2, 161)=3,09, p=,048$), informations ($F(2, 161)=4,60, p=,01$).

Le dessin animé semble plus le choix des plus jeunes, alors que informations et clips sont plus caractéristiques des CM.

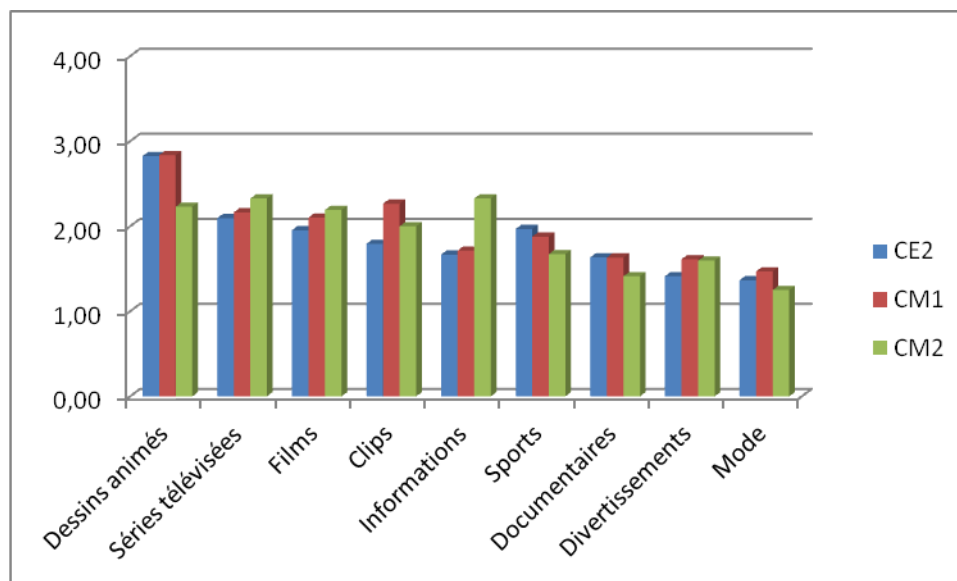


Figure 4. Types d'émissions regardées

3.6. L'ordinateur et ses usages

L'ordinateur semble visiblement avant tout une machine à jouer quel que soit l'âge (Figure 5). Si les enfants semblent toutefois explorer ses différents usages, son utilisation pour le travail scolaire semble peu usitée, notamment pour les plus jeunes qui se différencient significativement des CM ($F(2, 161)=3,99, p=,02$).

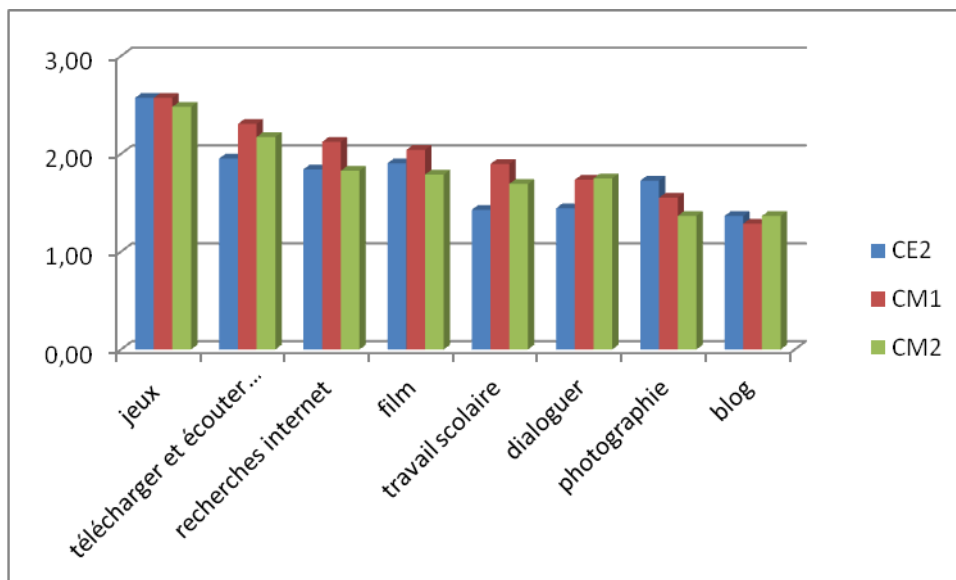


Figure 5. Types d'activités effectuées sur l'ordinateur

Si les jeux sont majoritairement utilisés, il reste à savoir de quel type de jeux il s'agit.

Les pratiques quotidiennes des enfants, telles qu'ils les décrivent, semblent privilégier les jeux de simulation et de plateforme (Figure 6). Aucune différence statistiquement significative n'apparaît dans les types de jeux utilisés selon le niveau de classe. Là encore, on peut remarquer que les jeux à vocation explicite d'apprentissage sont les moins utilisés.

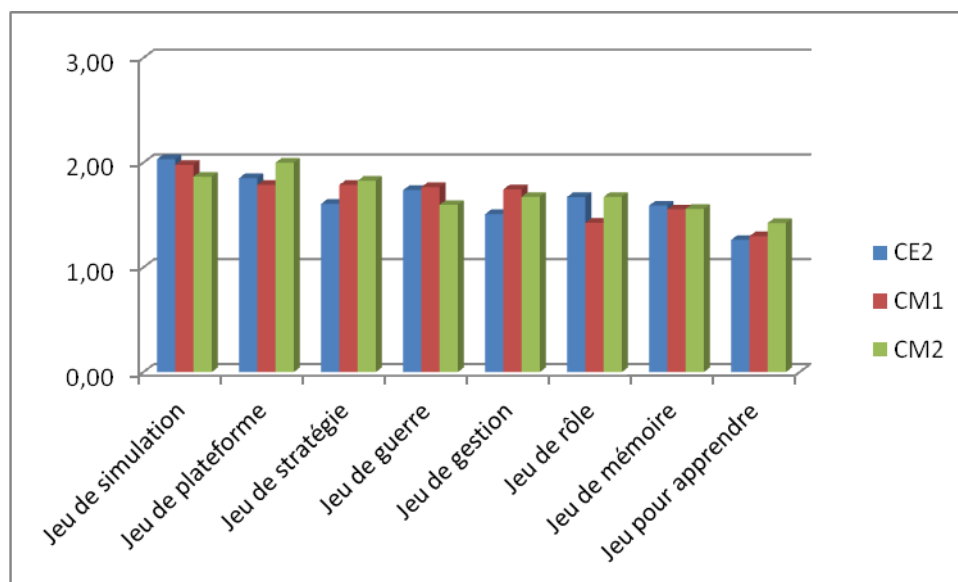


Figure 6 : Types de jeux numériques

3.7. La santé subjective

Une échelle de santé subjective permettait aux enfants de noter la fréquence de certains soucis de santé communs (maux de tête, de ventre, fatigue, énervement...), selon 4 modalités allant de plus de 2 fois par jour à jamais (notées de 4 à 1). Il est à noter que fatigue, énervement et troubles du

sommeil sont les problèmes les plus fréquemment évoqués et ce quel que soit le niveau de classe (Figure 7). Les analyses de variance permettent de constater qu'un seul item présente une différence statistiquement significative suivant le niveau de classe : les maux de gorge qui semblent plus fréquemment évoqués chez les plus jeunes.

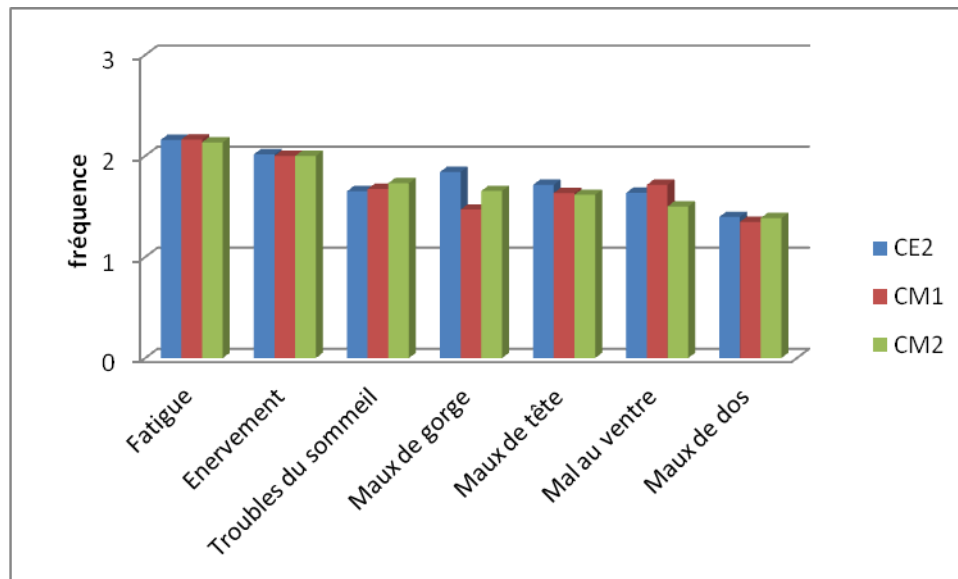


Figure 7. Fréquence des soucis de santé

3.8. Les objets médiatiques et leurs potentielles incidences

Des calculs de corrélations permettent de mettre en évidence que le temps de télévision est fortement corrélé au temps de jeu vidéo (.54, $p < .05$). De la même façon le nombre d'objets technologiques médiatiques de la famille est significativement corrélé au nombre d'objets technologiques dont l'enfant est propriétaire (.58, $p < .05$) et au nombre d'objets du même type présents dans la chambre de l'enfant (.70, $p < .05$).

Une série d'analyses de régression a été effectuée sur les variables suivantes : estime de soi, santé subjective de l'enfant et agressivité pour tenter d'appréhender les relations de ces variables avec les pratiques des nouvelles technologies médiatiques. Plus précisément, c'est l'analyse de régression multiple par étape, ou plus exactement pas à pas ascendante qui a été choisie, puisqu'elle permet de discriminer les éléments qui déterminent significativement la variable dépendante.

Ces analyses ont été mises en œuvre avec une même série de 6 variables potentiellement explicatives : Nombre d'objets médiatiques disponibles dans la chambre de l'enfant/Nombre d'objets médiatiques dont l'enfant est propriétaire/Temps de sommeil, de jeux non numériques, matinal devant les écrans, non matinal devant les écrans.

Un tableau récapitulatif (Tableau IV) présente pour chaque variable dépendante les coefficients de régressions, les coefficients de régression standardisés b (Beta) qui expriment pour une variable indépendante le poids explicatif qu'elle exerce sur la variable dépendante et leurs niveaux de significativité.

On peut remarquer que les variables retenues expliquent 9% de la variance de la santé subjective, 14% de l'estime de soi globale et 25% de l'agressivité.

Pour ce qui concerne la santé subjective, les variables semblent expliquer les items Enervement, Fatigue et Problème de sommeil, mais pas ceux tels que Maux de dos et Maux de la sphère ORL. Le temps passé devant les écrans apparaît la variable explicative explicatif récurrente des 3 items concernés.

L'estime de soi globale est visiblement expliquée par le nombre d'objets appartenant en propre à l'enfant. Une approche différenciée de l'estime scolaire et relationnelle permet de mettre en évidence que c'est particulièrement l'estime relationnelle qui serait en lien avec cette variable.

Tableau IV. Résultats des analyses de régression multiples pas à pas ascendantes

	R ²	Nbre d'objets/chambre	Nbre d'objets/propres	Temps sommeil	Temps Jeux non numériques	Temps matinal écrans	Temps écrans non matinal
Santé subjective globale	.094**	/	.137 ns	/	/	-.10 ns	.25*
Maux de dos	.02 ns	.15 ns	/	/	/	-.09 ns	/
Maux de la sphère ORL	.03 ns	/	/	-.09 ns	/	/	.12 ns
Mal de tête	.04 tendance	/	/	/	.15 ns	.10 ns	.08 ns
Enervement	.075**	/	/	/	.12 ns	/	.24*
Fatigue	.086**	/	.21*	/	/	-.18*	.17 ns
Problème de sommeil	.096**	/	.13 ns	-.12 ns	/	/	.18*
Estime de soi globale	.14***	.11 ns	.19*	-.09 ns	.09 ns	.12 ns	/
Estime de soi scolaire	.08*	.19 ns	/	-.14 ns	.11 ns	/	/
Estime de soi relationnelle	.15***	/	.30*	/	/	.15 ns	/
Agressivité	.25***	-.27*	.27*	/	/	.17*	.32*

Les variables liées aux objets numériques apparaissent comme des variables explicatives du niveau d'agressivité des enfants. Plus les enfants passent de temps devant les écrans, plus ils disposent d'objets médiatiques leur appartenant et moins ces objets sont à leur libre disposition dans leur chambre, plus le niveau d'agressivité semble élevé.

CONCLUSION

Cette étude permet de mettre en évidence la présence généralisée des objets technologiques médiatiques au sein des foyers. Les enfants d'école primaire semblent désormais disposer de ces objets, et les utiliser de manière peu différenciée quel que soit leur niveau de classe au sein du cycle 3. Ils y consacrent quotidiennement une moyenne de 2h de leur temps libre, et si la télévision a toujours la 1^{ère} place, elle est désormais suivie de près par les jeux vidéo. Les usages sont visiblement essentiellement ludiques : dessins animés ou jeux, notamment jeux de simulation ou de plateforme.

Parallèlement ces mêmes enfants semblent se déclarer régulièrement fatigués, énervés voire annoncent des troubles du sommeil.

Une série d'analyses statistiques permet de mettre en évidence que les niveaux de possession et d'usage d'objets médiatiques semblent des éléments explicatifs du niveau d'agressivité de ces enfants, et que le temps passé devant les écrans (télévision, ordinateur, console de jeux) puissent expliquer, en partie du moins, les phénomènes déclarés de fatigue, d'énervement voire de problème de sommeil.

On peut également inférer que la part prise par ces nouveaux objets a désormais une importance significative aux yeux des enfants, puisque le nombre d'objets possédés en propre apparaît comme un élément explicatif de l'estime de soi, et notamment dans sa composante relationnelle. Disposer de ces objets semble donc, soit par leur possession même, par leur usage, ou parce qu'ils sont également des objets d'intégration ou de comparaison sociale, un élément de valorisation des enfants de cycle 3.

BIBLIOGRAPHIE

- Craig A. Anderson & Brad J. Bushman. 2002. The effects of media violence on society. *Science*, 295, 2377-2378.
- Daniel R. Anderson & Tiffany A. Pempek . 2005. Television and very young children. *American Behavioral Scientist*, 48, 505-522.
- Miriam E. Bar-on. 2000. The effects of television on child health: implications and recommendations. *Arch Dis Child*, 83:289-292.
- Dimitri A. Christakis ; Frederick J. Zimmerman ; David L. DiGiuseppe et Carolyn A. McCarty. 2004. Early Television Exposure and Subsequent Attentional Problems. *Children Pediatrics*, 113, 708-713.
- Soledad Liliana Escobar-Chavez, S.L & Craig A. Anderson. 2008. Media and risky behavior. *The Future of Children*, 18(1), 147-180.
- Jeanne. B. Funk. 2005. Video Games. *Adolescent Medicine Clinics*, 16 (2), 395-411.
- Katrina Lloyd & Paula Devine. 2010. Using the Internet to Give Children a Voice: An Online Survey of 10- and 11-Year-Old Children in Northern Ireland. *Field Methods*, 22: 270-289
- J. Michael Oakes, 2009. The Effect of Media on Children : A Methodological Assessment From a Social Epidemiologist. *American Behavioral Scientist*, 52: 1136.
- Savage, J., & Yancey, C. (2008). The effects of media violence exposure on criminal aggression: a meta-analysis. *Criminal Justice and Behavior*, 35, 1123-1136.

- Patti M. Valkenburg et Karen E. Soeters. 2001. Exploratory Survey Children's Positive and Negative Experiences With the Internet. *Communication Research*, 28: 652
- M. Zann. 2000 L'enfant, la télévision et la violence. *Arch Pédiatr*; 7 : 307-311.
- Frederick J. Zimmerman et Dimitri A. Christakis . 2005. Children's Television Viewing and Cognitive Outcomes : A Longitudinal Analysis of National Data, *Arch Pediatr Adolesc Med.*;159 : 619-625.

CHAPITRE 7.

Temps de l'enfant et temps de la famille

Temps de l'enfant et temps des familles

Les interactions entre les temps de l'enfant et ceux d'une société adulte qui les conditionnent étroitement, fournissent un terrain d'investigation à considérer. Si des organisations et des besoins nouveaux surgissent, traversant espaces privés et familiaux, espaces de travail et espaces institutionnels ou associatifs, ceux-ci sont à prendre en compte et à questionner dans l'étude des rythmes de vie des enfants. A partir de cet axe de recherche, nous souhaitons interroger les interférences possibles de l'organisation de la famille sur le temps de l'enfant et de vérifier si elles agissaient sur les rythmicités psychologiques des enfants (sommeil, attention). Pour ouvrir ce questionnement on s'intéressera ici à :

- L'organisation de la vie de l'enfant dans sa journée scolaire (amplitude et organisation de la journée consacrée à l'école, mode et durée des trajets),
- Le travail parental (amplitude des journées et satisfaction au travail)

Les données recueillies par questionnaire anonyme devaient ainsi permettre d'identifier les points d'équilibre à respecter dans les interactions entre les temps de l'adulte et de l'enfant.

1. Résultats

1.1. Temps de l'enfant et travail parental

Amplitude des journées en dehors de la maison

L'amplitude de la journée de l'enfant est calculée depuis l'heure où il quitte la maison jusqu'au moment où il y revient. Tous niveaux de scolarisation confondus, les enfants passent en moyenne 9 heures et 5 minutes (545 minutes) en dehors de la maison avec une durée minimale proche de 8 heures (477 minutes) et maximale à près de 11H30 (690 minutes).

Comme nous l'avons vérifié dans des études antérieures, l'analyse de l'amplitude moyenne de la journée de l'enfant un jour de classe ordinaire (Figure 1) montre que les enfants de CP ont les journées les plus longues. Elles diffèrent significativement des enfants scolarisés en CE ($p < .01$). Il peut être également relevé que les journées en dehors de la maison des enfants scolarisés en CM1 s'allongent par rapport à celles des CE et tendent à être plus longues que les journées des enfants scolarisés en CM2.

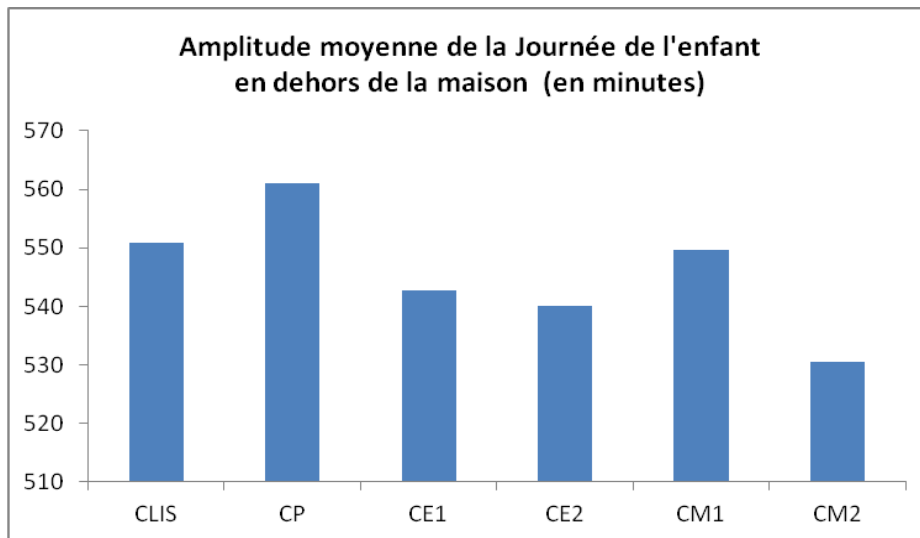


Figure 1. Amplitude moyenne de la journée de l'enfant un jour de classe selon le niveau de scolarisation

Les journées trop longues ont souvent été dénoncées dans les travaux scientifiques et font l'objet de recommandations. Nous observons ici que tous niveaux confondus, l'amplitude de la journée en dehors de la maison est corrélée négativement et significativement avec le niveau de l'attention. Plus les journées des enfants sont longues, moins ils sont attentifs en classe (semaine : $r = -16$; $p < .05$; lundi : $r = -18$; $p < .001$; mardi : $r = -15$ $p < .05$; jeudi : $r = -16$; $p < .05$; vendredi : $r = -15$ $p < .05$). Par ailleurs, l'augmentation de ce temps hors du domicile familial, est également en lien négatif avec la durée de sommeil qu'il s'agisse du temps moyen de sommeil sur la semaine ($r = -25$; $p < .0001$), du sommeil les veilles de jours de classe ($r = -27$; $p < .0001$) ou les veilles de jour sans classe ($r = -15$; $p < .05$).

Temps de devoirs et de leçons

Toutes classes confondues, le temps moyen consacré aux devoirs et aux leçons une journée ordinaire (Figure 2) est de 28 minutes par jour (± 14 minutes ; Etendue : 5-75). Il diffère significativement selon le niveau de scolarisation ($p < .0001$) avec une durée significativement moindre pour les CP ($p < .01$), un niveau comparable en CE1, CE2 et CM1 et une élévation significative en CM2 ($p < .001$).

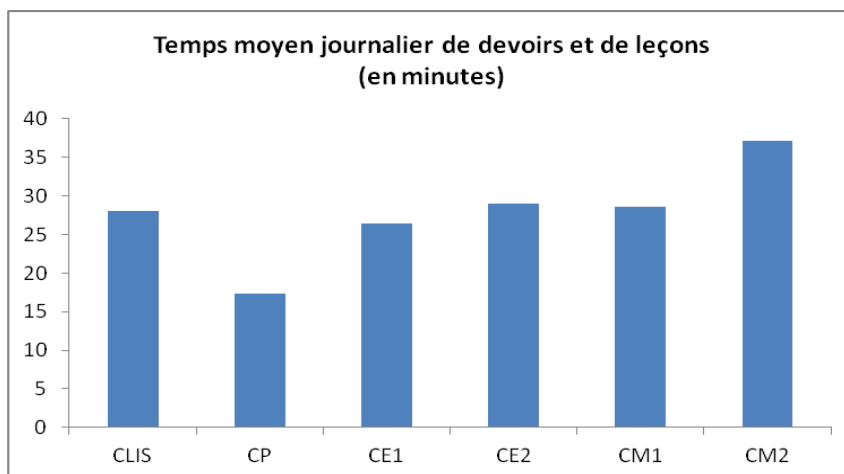


Figure 2. Temps moyen journalier consacré aux devoirs et aux leçons selon le niveau de scolarisation

Avec prudence au regard du nombre de familles ayant répondu pour les enfants de CLIS, leur temps de devoirs et de leçons serait comparable à celui des CE/CM1.

Temps moyen consacré à l'école

Si l'on compte à présent le temps consacré à l'école intégrant l'amplitude de la journée de classe (Figure 3), les accueils périscolaires, le trajet du matin et du soir et le temps des devoirs et des leçons, une moyenne de 571 minutes est établie (soit près de 9 heures 30 minutes) avec une valeur médiane à 565 minutes (50% de l'effectif de part et d'autre de cette valeur). L'analyse indique que le temps moyen consacré à l'école est comparable quel que soit le niveau de scolarisation.

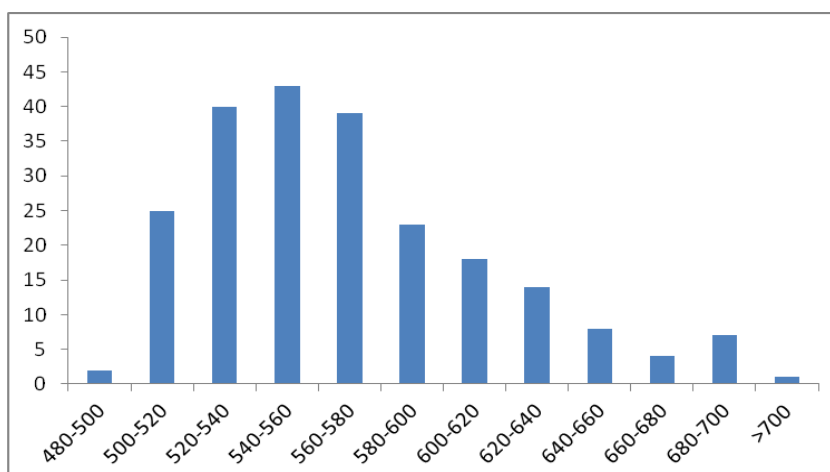


Figure 3. Temps moyen journalier consacré à l'école tous niveaux de scolarisation confondus

Dans le prolongement des travaux de Feunteun (2001), l'amplitude des journées allongées des temps de devoirs et de leçons a été évaluée. Tout d'abord et différemment de la mesure sur

l'amplitude des journées en dehors de la maison, nous ne relevons pas de lien entre les performances attentionnelles et l'amplitude du temps consacré à l'école intégrant le travail scolaire à la maison. Cependant, un lien fortement significatif est établi entre le fait d'avoir des longues journées consacrées à l'école et le fait de moins dormir. Ceci est vérifié, qu'il s'agisse de la durée moyenne de sommeil ($r = -0.27$; $p < .0001$), de la durée de sommeil les veilles de jour de classe ($r = -0.30$; $p < .0001$), ou veilles de jours sans classe ($r = -0.16$; $p < .02$).

Une analyse de variance comparant les effets du temps journalier consacré à l'école sur les performances attentionnelles au cours de la journée précise qu'aucun effet significatif n'est à relever chez les plus jeunes. Chez les enfants de cycle 3 et de CLIS réunis (Figure 4), il est observé que les enfants présentant les plus longues journées ont un niveau de performance attentionnel significativement plus faible à trois moments de la journée (H1 : $p < .05$; H2 : $p < .05$; H3 : $p < .03$; H4 : $p < .08$).

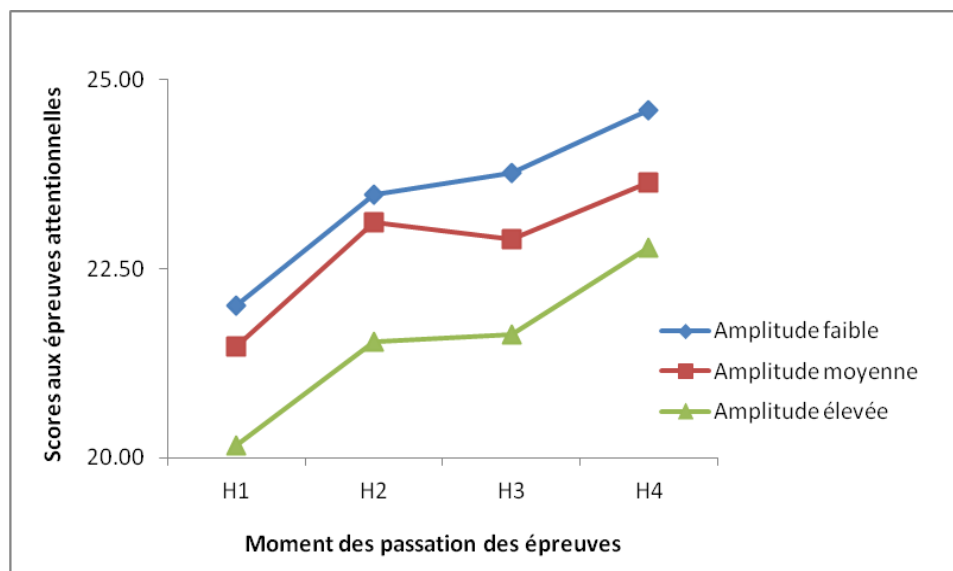


Figure 4. Niveaux et variations de l'attention des enfants de cycle 3 selon l'amplitude du temps journalier consacré à l'école

Temps de l'enfant et travail parental

Amplitude des journées de travail parental et temps parental journalier

Il s'agit ici de compléter les données qui précèdent en interrogeant l'incidence du temps parental dont dispose l'enfant quotidiennement sous l'effet de l'organisation du travail des parents et des conciliations au sein de la famille.

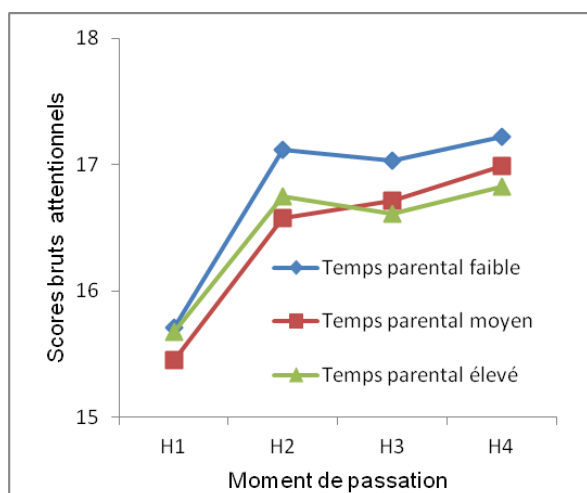


Figure 5. Niveaux et variation de l'attention des enfants de CP/CE1 selon le temps parental journalier

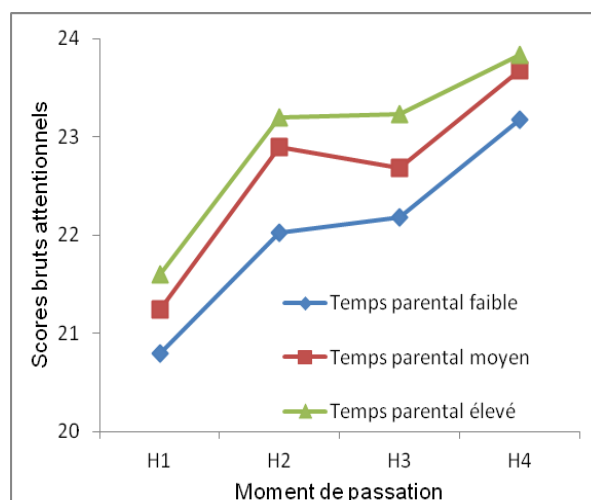


Figure 6. Niveaux et variation de l'attention des CLIS/CE2/CM1/CM2 selon le temps parental journalier

Pour chaque enfant, au delà du temps en dehors de la maison, le temps qu'il passe avec son père et/ou sa mère une journée ordinaire est comptabilisé. Ici, contrairement à des résultats précédents, il n'a pas été trouvé de différence de niveau d'attention des enfants relevé en classe selon ce temps parental journalier, ni pour les enfants de CP/CE1 (Figure 5) ni pour les enfants scolarisés en CLIS/CE2/CM1/CM2 (Figure 6).

Comme la lecture graphique le suggère, les profils sont également comparables pour les deux tranches d'âge. Le temps de sommeil des enfants n'est pas non plus lié à cette mesure. Ces résultats attestent que les organisations familiales mises en place parviennent à préserver un temps suffisant pour que l'enfant se ressource et « recalibre » ses rythmes jour après jour au sein de sa famille.

Satisfaction au travail

Des précédents résultats (Le Floc'h, Clarisse & Testu ; 2009 ; 2010) mettaient en évidence l'existence d'interactions entre le temps de l'enfant et l'organisation de la famille et plus particulièrement la famille dans sa vie de travail. Ces données avaient montré l'effet de l'organisation du travail et de la satisfaction parentale à l'égard du travail sur les rythmicités psychologiques des enfants. L'objectif était de vérifier ces relations auprès des enfants et des familles de La Chapelle sur Erdre.

Les traitements qui suivent sont issus d'un rapprochement entre les scores des enfants (performances attentionnelles et agendas du sommeil) et les réponses des mères et des pères

traitées spécifiquement. Au regard des épreuves passées et des résultats précédemment mis en évidence, nous avons choisi de traiter distinctement les enfants les plus jeunes (CP/CE1) et les enfants scolarisés du CE2 au CM2 en intégrant les enfants de CLIS.

A partir d'une échelle de satisfaction au travail dont les qualités métriques sont reconnues (Minnesota Satisfaction Questionnaire de Weis, Dawis, England et Lofquist, 1977, validé par Roussel (1996)), nous disposons ici des réponses de 212 pères et 214 mères et nous avons pu tester l'incidence de cette variable¹ issue de la sphère parentale professionnelle sur le niveau et les variations de l'attention des enfants mesurée en situation scolaire.

Pour les enfants scolarisés en CP CE1 (Figure 7), nous relevons un effet de la satisfaction au travail des mères sur la disponibilité aux apprentissages des enfants ($F(2, 92)=3,04$; $p < .05$). Si les niveaux d'attention diffèrent au détriment exclusif des enfants dont les mères présentent la satisfaction au travail la plus faible (H1 : $p < .02$; H2 : $p < .008$; H3 : $p < .02$; H4 : $p < .03$), les profils de variation quant à eux restent comparables.

Les deux groupes satisfaction moyenne et élevée ne se différencient pas entre eux au regard du niveau de l'attention, seuls sont concernés les enfants dont les mères ont les scores les plus faibles.

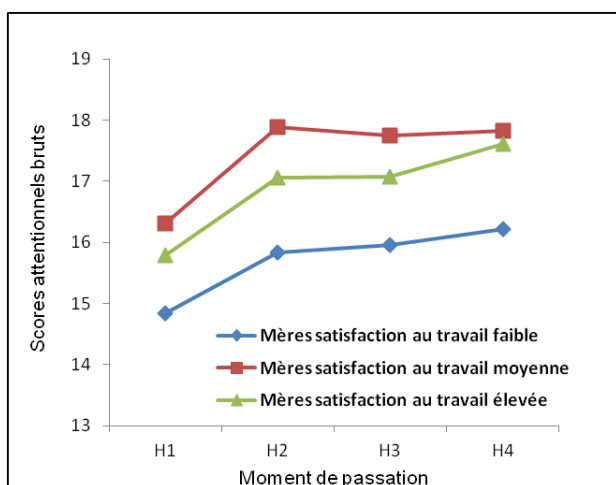


Figure 7. Niveaux et variations journalières de l'attention des enfants scolarisés en CP/CE1 selon le niveau de satisfaction au travail des mères

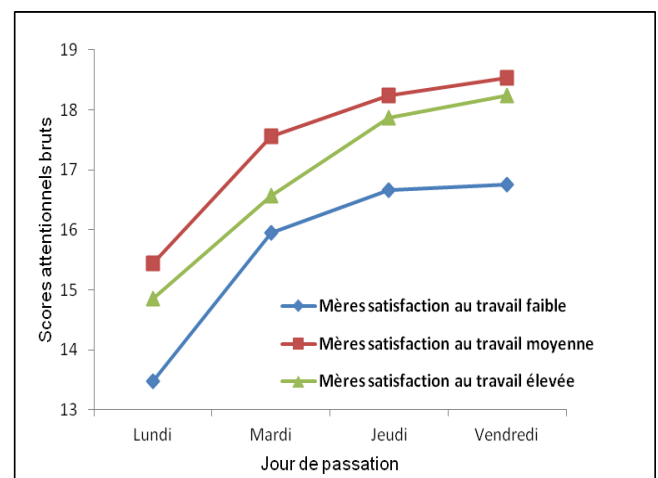


Figure 8 . Niveaux et variations hebdomadaires de l'attention des enfants scolarisés en CP/CE1 selon le niveau de satisfaction au travail des mères

Les mêmes tendances sont vérifiées tout au long de la semaine (Figure 8), les enfants dont les mères présentent la plus faible satisfaction au travail, ont les scores attentionnels les plus faibles

¹ 67% de variance expliquée - Alpha de Cronbach =.90

en valeur moyenne et tout au long de la semaine jour après jour (J1 : $p < .0009$; J2 : $p < .02$; J3 : $p < .03$; J4 : $p < .03$).

En revanche, aucun effet de la satisfaction au travail des pères n'est relevé sur les niveaux et les profils journalier et hebdomadaire de l'attention des enfants les plus jeunes. En cohérence avec les travaux antérieurs précédemment cités, les perceptions de la vie professionnelle parentale par les enfants de cet âge semblent se différencier selon qu'elles concernent le père ou la mère.

Les mêmes analyses réalisées chez les enfants de CLIS/CE2/CM1/CM2 confirment la dominance d'un profil classique chez les enfants de cet âge et une progression significative des performances tout au long de la semaine mais le niveau de satisfaction au travail des mères ne différencie pas les performances attentionnelles des enfants les plus âgés (Figure 9).

L'investigation concernant les pères montre que seule une tendance à la significativité est relevée [$F(2, 145) = 2,54$; $p = .08$]. Les analyses précisent que la différenciation concerne les enfants dont les pères décrivent une forte satisfaction au travail comparativement à tous les autres enfants ($p < .02$). Les premiers présentent des scores plus élevés que leurs camarades et ceci est vérifié pour chaque moment de passation. (H1 : $p < .03$; H2 : $p < .02$; H3 : $p < .05$; H4 : $p < .03$).

La comparaison des profils hebdomadaires (Figure 10) souligne clairement l'augmentation du niveau de performances des enfants les plus âgés entre le lundi et le jeudi mais sans différenciation entre les groupes constitués au regard de la satisfaction au travail des pères. Le niveau des performances journalières est donc concerné par cette variable mais la capacité à progresser dans la semaine ne semble pas contrariée.

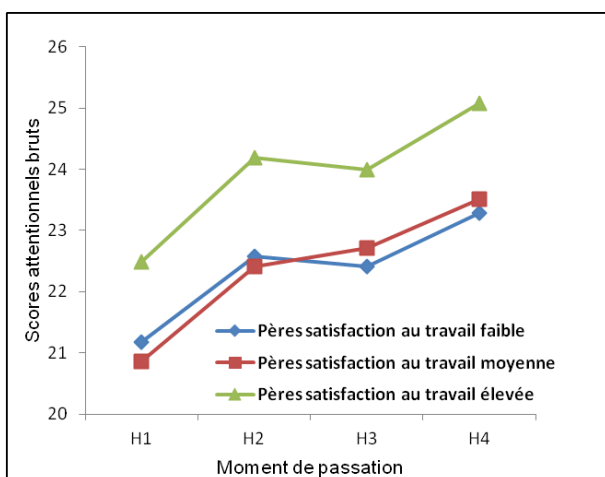


Figure 9. Niveaux et variations journalières de l'attention des enfants scolarisés en CLIS/CE2/CM1/CM2 selon le niveau de satisfaction au travail des pères

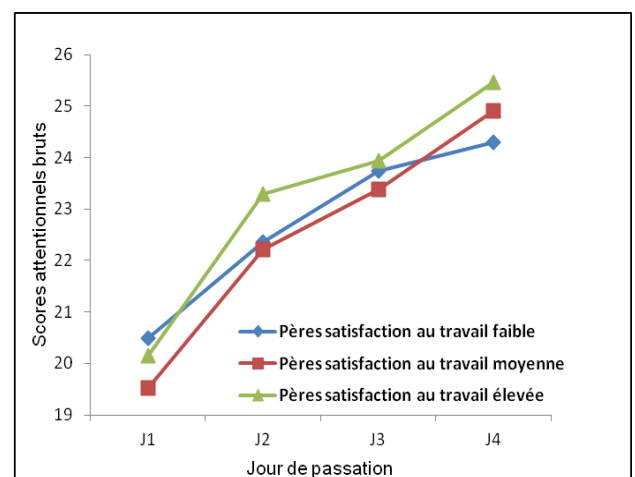


Figure 10. Niveaux et variations hebdomadaires de l'attention des enfants scolarisés en CLIS/CE2/CM1/CM2 selon le niveau de satisfaction au travail des pères

Difficultés de garde des enfants

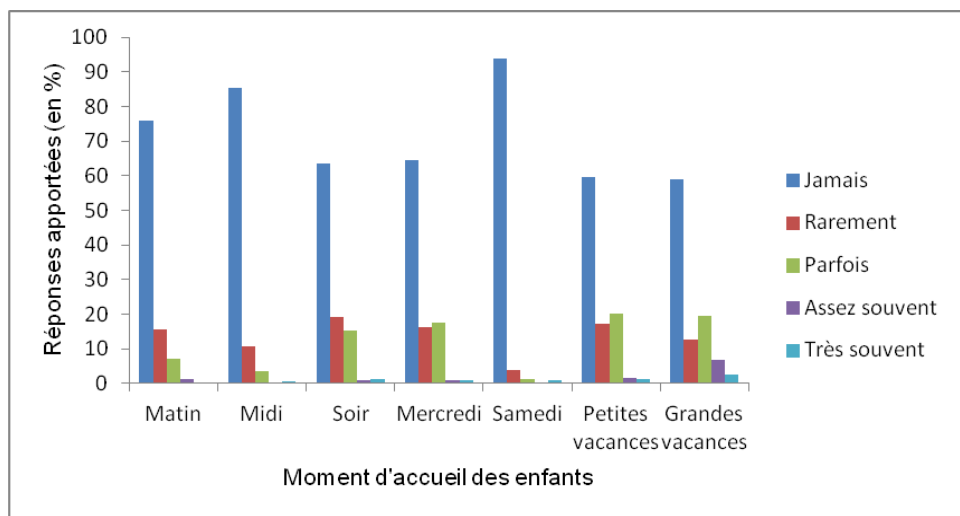


Figure 11. Difficultés rencontrées pour la garde des enfants selon le moment d'accueil

Assez peu de difficultés sont signalées concernant les accueils à la journée, 17% des familles signalent cependant qu'elles rencontrent parfois des difficultés le mercredi. Le samedi ne semble pas poser de problème. Peu de difficultés d'accueils sont signalées pour les petites vacances et 10% des familles déclarent être assez souvent à très souvent en difficulté pour les grandes vacances. Ce résultat est indépendant de la catégorie socio professionnelle du père comme de la mère, de la structuration et de la taille de la famille.

Tableau I. Etude des corrélations exprimées sur les difficultés de garde des enfants

	1	2	3	4	5	6	7
1 Matin	—						
2 Midi	.28***	—					
3 Soir	.56***	.35***	—				
4 Mercredi	.36***	.24***	.49***	—			
5 Samedi	ns	.22***	.15*	ns	—		
6 Petites vacances	.42***	.25***	.36***	.46***	ns	—	
7 Grandes vacances	.34***	.21**	.25***	.45***	ns	.88***	—

L'analyse des corrélations quant aux difficultés exprimées pour la garde des enfants indique que les difficultés signalées sont fortement corrélées entre elles (Tableau I). Ce résultat mérite sans doute attention. Si les difficultés de garde sont très peu signalées, cependant lorsqu'elles le sont, les familles concernées le déclarent pratiquement pour tous les moments d'accueil analysés.

Réseau de soutien éducatif

Lorsque l'on demande aux familles de décrire le réseau de soutien éducatif dont elles disposent, les frères et sœurs sont cités par 25% des familles, 66% peuvent compter sur la famille ou des amis, les voisins sont cités par 27% des répondants et 26% indiquent qu'elles font appel à des personnes rémunérées pour cela.

Les difficultés d'accueil du matin et du soir sont en corrélation négative avec le fait de pouvoir solliciter les grands frères et grandes sœurs et les amis. Ce résultat suggère que pour ces moments de la journée, ces modes de soutien semblent plus spécifiquement mobilisés. En revanche plus les participants déclarent solliciter les voisins, plus ils déclarent également des difficultés d'accueil le soir, le mercredi et le samedi. Le fait de mobiliser ce type de réseaux alternatifs n'apparaît pas comme satisfaisant pour ceux qui le sollicitent.

Conciliation Travail/famille

Une échelle a été proposée et 6 items ont permis d'accéder à l'évaluation des pères et des mères quant à leur Facilité/Difficulté à concilier rôles professionnels et rôles parentaux. La cohésion interne de cette échelle est jugée satisfaisante ($\alpha = .90$) et chaque père et chaque mère disposait donc d'un score exprimant sa satisfaction à l'égard de la conciliation vie de famille/vie professionnelle. Au regard de résultats identifiés dans des travaux scientifiques précédents, il s'agit d'en évaluer l'impact sur les adultes eux-mêmes et sur les enfants.

Tout d'abord de manière descriptive, les pères comme les mères signalant être souvent à très souvent dans cette contrainte représentent 12% des mères et 7% des pères. 24% des mères et 31% des pères déclarent être parfois dans cette situation et 64% des mères et 61% des pères disent que cela ne les concerne que rarement à presque jamais. L'évaluation apportée s'exprime de façon comparable pour les différentes catégories socio professionnelles. La difficulté à concilier vie de famille et vie professionnelle est décrite de manière comparable chez les mères quelle que soit la CSP d'appartenance. En revanche, pour les pères, les cadres/commerçants ou chef d'entreprise ($p < .001$) apparaissent plus exposés à cette contrainte. L'ensemble de ces résultats est assez différent de ce qui est habituellement relevé. Le faible pourcentage de personnes concernées par cette difficulté rappelle cependant qu'il convient d'y être attentif. Pour ceux qui ne se disent pas dans cette contrainte de conciliation, cela peut sans doute s'expliquer par la nature des emplois occupés et le contrôle des personnes sur leurs horaires. Cela semble également attester de la qualité des réseaux de soutien éducatifs apportés par la ville de La Chapelle sur Erdre qui paraissent être majoritairement adaptés aux besoins.

Concernant les mesures faites sur l'organisation du travail parental (Tableau II), nous avons relevé le lien fort entre l'amplitude de la journée de l'enfant hors du domicile et l'amplitude de la journée des parents hors de la maison. Celle-ci est le produit de l'organisation du travail et des conciliations au sein de la famille entre le père et la mère. La difficulté de garde des enfants, quant elle est signalée par les mères est très fortement liée à leur degré de satisfaction sur la conciliation travail/famille et à leur degré de satisfaction à l'égard de leur vie professionnelle. Pour les pères nous relevons également un lien significatif mais un peu plus faible entre ces difficultés de garde et le degré de satisfaction à l'égard de la conciliation travail/famille. Cette dernière est largement partagée au sein du couple parental et on note une forte corrélation entre l'insatisfaction/satisfaction des pères et des mères.

Pour les mères, cette question apparaît comme très centrale puisqu'elle est également fortement liée aux deux mesures de satisfaction à l'égard de la vie professionnelle. Aucun lien de ce type n'est relevé pour les pères, ce qui révèle une emprise plus forte de cette question sur les mères que sur les pères.

De manière plus décalée par rapport aux questions posées, nous observons que les mesures de satisfaction au travail des mères et des pères sont corrélées entre elles traduisant une certaine homogénéité des appréciations portées par le couple parental quant à cette évaluation.

Tableau II. Corrélation entre les mesures liées à l'organisation du travail parental

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Amplitude de la journée de l'enfant	—								
2. Amplitude du temps des parents hors de la famille	.69 ***	—							
3. Difficulté de garde	<i>ns</i>	<i>ns</i>	—						
4. Satisfaction Mère / conciliation des rôles	<i>ns</i>		-.35 ***	—					
5. Satisfaction Père / conciliation des rôles	<i>ns</i>	<i>ns</i>	-.14 *	.38 ***	—				
6. Satisfaction au travail Mère(MSQ)	<i>ns</i>	<i>ns</i>	<i>ns</i>	.20 **	<i>ns</i>	—			
7. Satisfaction au travail Père(MSQ)	<i>ns</i>	<i>ns</i>	<i>ns</i>	<i>ns</i>	<i>ns</i>	.14 *	—		
8. Satisfaction Vie professionnelle Mère	<i>ns</i>	<i>ns</i>	-.14 *	.35 ***	.14 *	.56 ***	<i>ns</i>	—	
9. Satisfaction Vie professionnelle Père	<i>ns</i>	<i>ns</i>	<i>ns</i>	.16 *	<i>ns</i>	<i>ns</i>	.46 ***	.16 *	—

*p<.05 ; ** p<.01 ; *** p <.001

Difficulté de conciliation vie professionnelle et vie familiale et rythmes de l'enfant

Il s'agissait ici de vérifier si les difficultés à concilier vie professionnelle et vie de travail perçues par les parents entretenaient des liens avec les rythmes des enfants (Sommeil et attention). Les scores des pères et des mères à l'échelle en 6 items précédemment décrite ont été rapprochés des mesures réalisées auprès des enfants.

La difficulté décrite ne semble affecter ni les performances attentionnelles ni le sommeil de l'enfant. Ces résultats sont vérifiés sur les plus jeunes comme sur les plus âgés. Il reste cependant à considérer avec prudence cette question puisqu'il a également été observé que les enfants dont les parents se décrivent les plus en difficulté sur cette question sont ceux dont les enfants ont les performances attentionnelles les plus faibles.

Le soutien apporté et décrit comme satisfaisant par les familles est donc important pour préserver les familles dans leur activité professionnelle et familiale autant que les enfants.

CONCLUSION

Le temps de l'enfant a été investi avec différentes mesures :

L'amplitude de la journée en dehors de la maison reste un indicateur à surveiller pour les enfants tant pour l'attention que pour le sommeil. L'amplitude moyenne de la journée de l'enfant un jour de classe ordinaire montre que les enfants de CP ont les journées les plus longues. Il apparaît que plus les journées des enfants sont longues, moins ils sont attentifs en classe. Les enfants ayant les journées les plus longues ont également une durée de sommeil plus réduite sur la semaine, les veilles de jours de classe et les veilles de jour sans classe.

Si le temps consacré aux devoirs et aux leçons peut apparaître dans une mesure raisonnable et progressive selon l'âge des enfants, il participe à allonger les *durées des journées consacrées à l'école*. Ici, il a été constaté que l'élévation de ce temps global est également en lien avec la réduction du temps de sommeil mesuré sur la semaine, les veilles de classe mais aussi les veilles de jour sans classe.

Un effet seuil a été vérifié par l'analyse du profil journalier de l'attention des enfants les plus âgés (CE2, CLIS, CM1 et CM2) : les enfants ayant les *journées consacrées à l'école* les plus longues ont des performances plus faibles à chaque moment de la journée.

Nous confirmons ici l'utilité de surveiller ce temps journalier consacré à l'école mais aussi la nécessité d'un temps journalier régulier et suffisant dans la famille.

Temps de l'enfant, temps de la famille, sous cet intitulé, l'ajustement entre le temps de l'enfant et celui de sa famille, les conciliations mises en place au sein du couple avec le travail ont été étudiées. Elles interpellent directement les réseaux de soutien éducatif mis en place par la famille elle-même mais aussi les orientations et les soutiens éducatifs apportées par la ville (temps péri et extra scolaires, qualité et accessibilité) qui ont un rôle central sur cette question.

L'amplitude du travail parental n'affecte pas les performances scolaires mesurées, pas plus que les durées de sommeil. L'organisation familiale mise en place parvient donc à préserver un temps suffisant pour que l'enfant se ressource et « recalibre » ses rythmes jour après jour au sein de sa famille.

En lien avec des résultats précédents, il est vérifié ici que la *satisfaction au travail du père et de la mère*, affectent différemment la disponibilité aux apprentissages selon l'âge des enfants et selon que l'effet provient du père ou de la mère : les petits (CP, CE1) sont sensibles à cette variable quand elle provient de la mère quand les plus grands (CE2, CLIS, CM1 et CM2) y sont sensibles mais de manière plus réduite alors que les effets issus du travail du père sont présents.

Plusieurs indicateurs attestent de la qualité de l'ajustement entre les besoins des familles en matière éducative et les réponses apportées par la ville de La Chapelle sur Erdre :

les *difficultés de garde des enfants* sont signalées par un nombre très réduit de familles, la mesure de la *difficulté à concilier rôle professionnel et parental* reste elle-même peu signalée. Notons cependant l'importance d'y veiller, des traitements complémentaires ont permis de vérifier ici que les mères sont fortement exposées à cette contrainte et les pères y sont également mais de manière plus réduite. Pour les mères, la *difficulté à concilier rôle professionnel et parental* impacte fortement leur *satisfaction au travail* mesurée ici par deux échelles (satisfaction dans l'emploi occupé et satisfaction sur sa carrière).

Le soutien apporté est donc décrit comme satisfaisant par les familles. Son importance est à considérer pour préserver les familles dans leur activité professionnelle, pour la qualité de la vie familiale et pour les rythmes des enfants.

CHAPITRE 8.

Temps des personnels éducatifs

Partie 1. Personnels éducatifs et satisfaction au travail

Partie 2. Personnels éducatifs et aménagement du temps scolaire

Partie 1. Personnels éducatifs et satisfaction au travail

Les personnels de l'équipe éducative ont pu décrire dans des questionnaires anonymés, leur vécu professionnel, l'organisation mise en place et les principes éducatifs qui leur apparaissent importants (enseignants, personnels de l'école, intervenants associatifs et équipe éducative municipale)².

1. Résultats

1.1. Equipe éducative, points de repères

Une première analyse renseigne sur la situation professionnelle des différents répondants.

Tableau I. Ancienneté des répondants dans la fonction selon le type d'employeur

Ancienneté des répondants dans la fonction	Personnel municipal	Personnel Education nationale	Ensemble
0-5 ans	50%	18%	32%
5-10 ans	21%	12%	16%
10-20 ans	22%	23%	23%
+ de 20 ans	7%	47%	29%

Si l'on considère l'ensemble des répondants de l'équipe éducative (Tableau I), il apparaît qu'à peine un tiers d'entre eux exercent dans la fonction depuis moins de 5 ans ce qui leur permet d'exercer au sein d'une équipe disposant d'une expérience significative dans leur fonction respective.

La même analyse réalisée pour les personnels employés par la mairie ou par l'éducation nationale, précise de manière assez attendue que pour les premiers ils sont 50% à disposer de moins de 5 ans d'expérience dans la fonction et à l'inverse près de 47% des « répondants Education nationale » décrivent une expérience de plus de 20 ans dans la fonction.

Pour l'ensemble de l'équipe éducative réunie, le sentiment d'expertise dans la fonction est fortement en lien avec l'ancienneté dans la fonction ($p < .01$) mais il est intéressant de noter que

² Les caractéristiques des personnels éducatifs ont été présentées dans le Chapitre 1.

si cette corrélation est vérifiée pour les personnels de l'Education nationale, ce n'est pas le cas des personnels de l'équipe municipale ayant répondu au questionnaire. Pour ces derniers, la corrélation est non significative. Ce résultat appelle sans doute un point de vigilance : celui du soutien à apporter à l'ensemble des personnels pour que chacun parvienne à acquérir l'assurance qui rend l'exercice professionnel plus confortable.

La même analyse a été réalisée pour l'ancienneté dans le poste (Tableau II). Un certain déséquilibre est présent entre les « anciens » et les « nouveaux » puisque seul un tiers de l'équipe éducative est dans l'établissement depuis plus de 5 ans. Cette caractéristique est accentuée pour le personnel municipal. Il est intéressant de noter ici que le sentiment d'expertise dans le poste n'est pas lié à l'ancienneté dans le poste mais uniquement à l'ancienneté dans la fonction. Ceci atteste clairement que les compétences acquises dans la fonction sont tout à fait transférables d'un poste à l'autre.

Tableau II. Ancienneté des répondants dans le poste selon le type d'employeur

Ancienneté des répondants dans le poste			
Ancienneté des répondants dans le poste	Personnel municipal	Personnel Education nationale	Ensemble
0-5 ans	78%	53%	64%
5-10 ans	21%	23%	16%
10-20 ans	22%	18%	13%
+ de 20 ans	7%	6%	6%

Différentes questions ont permis d'établir le ressenti professionnel de l'équipe.

Nous disposons ici de deux échelles de mesure de la satisfaction au travail : le Minnesota Satisfaction Questionnaire (Weiss, Dawis, England & Lofquist, 1967, traduite par Roussel en 1996) et l'échelle de satisfaction de vie professionnelle (Fouquereau & Rioux, 2002).

Les personnels ont décrit ce qu'ils percevaient comme principales sources de stress dans leur travail et les sources de soutien dont ils pouvaient disposer dans leur vie professionnelle (Echelle de soutien social perçu, Pinneau, 1976). Des questions concernant la qualité du sommeil (Echelle de qualité du sommeil, Marquié et Forest, 1982) ont également été renseignées.

1.2. Satisfaction au travail (MSQ)

Comme le prévoit l'échelle, des scores de satisfaction au travail ont été calculés pour chaque participant. Les scores se répartissent entre 1 pour « *très insatisfait* », et 5 pour « *très satisfait* ». Ils expriment la satisfaction à l'égard du contexte professionnel présent (l'exercice professionnel correspond ici aux métiers tels qu'ils sont exercés à l'école Doisneau).

Les personnes ayant participé décrivent une satisfaction au travail élevée (4% disent ne pas être satisfait et 8% moyennent satisfait soit 88% de satisfait à très satisfait). La satisfaction au travail des hommes et des femmes est comparable, de même que celle des personnes exerçant dans l'éducation nationale ou pour la mairie. Aucun phénomène d'usure professionnelle n'a été relevé lié à l'âge ou à l'ancienneté dans le poste ou dans la fonction. Enfin, les informations liées à l'organisation du travail (temps de travail, variabilité et contrôle de ses horaires) n'affectent pas la satisfaction au travail décrite ici.

1.3. Satisfaction de la vie professionnelle (Fouquereau & Rioux)

L'échelle de satisfaction permettait d'exprimer la satisfaction envers sa vie professionnelle évaluée dans son ensemble. Les réponses pouvaient aller de 1 pour *très insatisfait* à 5 pour *très satisfait*. A la différence du score précédent, la personne évalue ici son degré de satisfaction global sur sa carrière et son activité professionnelle décontextualisée.

Sur l'ensemble des répondants une répartition presque équivalente est à noter entre les différentes modalités puisque 35% des personnes se déclarent très insatisfaites à insatisfaites, 35% déclarent une appréciation moyenne et 30% se disent satisfaits à très satisfaits. Cette répartition est très représentative du ressenti des personnels éducatifs puisqu'aucune différence n'est relevée dans les réponses des hommes et des femmes, pas plus qu'entre les personnes exerçant pour l'éducation nationale ou pour la mairie. Les analyses montrent des réponses comparables avec l'avancée en âge. L'ancienneté dans le poste et l'ancienneté dans la fonction ne permettent pas selon ces résultats de prédire la satisfaction ce qui signifie aussi qu'aucun effet d'usure de la satisfaction n'est présent avec l'avancée de l'ancienneté ce qui paraît très positif.

1.4. Principaux stressseurs professionnels

Parmi les répondants, en réponse à une question ouverte, 27 personnes (17 personnels de l'Education Nationale et 10 personnels municipaux) ont nommé en 3 items, ce qui leur apparaissait comme leurs principales sources de stress. Précisons ici que les réponses ne disent pas l'omniprésence de ces « stressseurs » mais indiquent ce qui, dans la vie professionnelle des personnes interrogées leur apparaît comme source de stress.

Les réponses sont assez homogènes. Des traitements distincts permettent de le vérifier (Figures 1 et 2) et de regrouper assez aisément les « stressseurs » nommés selon 3 origines :

La surcharge et la charge mentale liées selon les personnes au bruit, au rythme de travail, à la polyvalence attendue, aux programmes, à une demande institutionnelle forte, à un manque de temps perçu pour faire ce qui est prévu et un manque de temps pour soi.

Le sentiment de Responsabilité qui provient tout autant de la peur de « perdre ou d'oublier un enfant » que de conscience de la responsabilité éducative. C'est aussi la difficulté à faire son travail (difficultés de certains élèves, hétérogénéité, handicap, manque d'attention).

Les relations de travail sont souvent citées et concernent aussi bien les relations parfois perçues comme difficiles avec les parents, avec les enfants, que l'ambiance de travail, la faible reconnaissance ou la perception d'un manque de soutien de la hiérarchie.

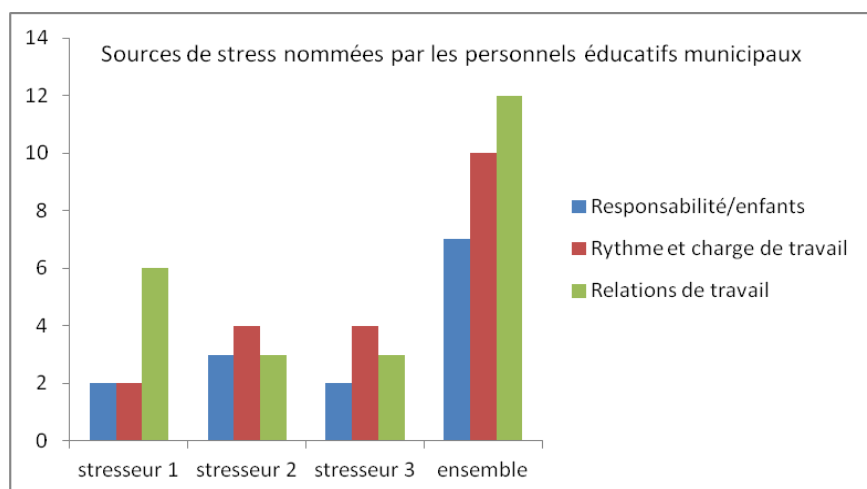


Figure 1. Sources de stress nommées par les personnels municipaux

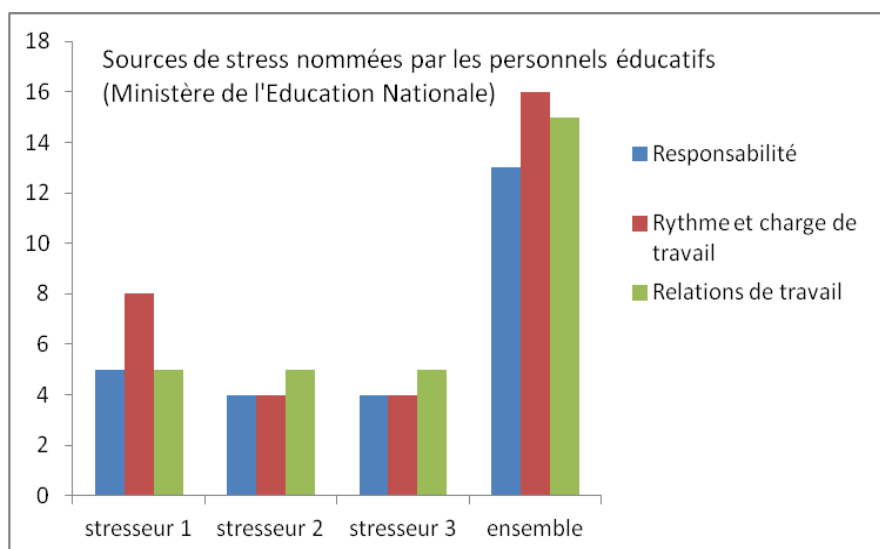


Figure 2. Sources de stress nommées par les personnels de l'Education Nationale

1.5. Soutien social perçu

Une échelle a été remplie permettant à chacun d'indiquer sa satisfaction quant au soutien social dont il peut disposer. Trois sources de soutien sont étudiées, celles issues des « supérieurs hiérarchiques », « des collègues de travail » et « conjoint, famille, amis ». Pour chaque item, les scores se répartissaient en quatre modalités depuis rarement jusqu'à très souvent indiquant la disponibilité de ses différentes sources de soutien social pour échanger sur des questions concernant le travail (aide, écoute, conseils). Les qualités d'homogénéité de l'outil ont été vérifiées avant analyses (supérieurs hiérarchiques : $\alpha = .93$; collègues de travail : $\alpha = .78$; « conjoint, famille, amis » : $\alpha = .77$; Echelle globale $\alpha = .82$).

Concernant le soutien hiérarchique, 50% des personnels municipaux déclarent qu'ils ne peuvent que rarement s'appuyer sur leur hiérarchie, 21% disent parfois pouvoir le faire 12% souvent et 7% très souvent. Pour les personnels de l'éducation nationale, ils sont également 50% à déclarer qu'ils ne peuvent que rarement s'appuyer sur leur hiérarchie, 31% disent parfois le faire et 18% disent que c'est très souvent le cas. Quelles que soient les raisons de ces ressentis (notamment l'éloignement objectif d'une hiérarchie), de manière homogène, les personnels éducatifs déclarent se sentir assez isolés et peu soutenus par leur hiérarchie.

Concernant les collègues de travail, les avis sont partagés pour les personnels municipaux quant à cette source d'appui professionnel. 33,3% d'entre eux déclarent qu'ils ne peuvent que rarement à parfois s'appuyer sur leurs collègues s'ils ont besoin de soutien et conseils, 33,3% disent qu'ils le peuvent souvent et 33,3% très souvent. Il en va autrement pour les personnels de l'éducation

nationale dont le collectif de travail apparaît comme un appui fort pour faire face aux difficultés rencontrées. Ainsi, ils sont 44% à déclarer qu'ils sollicitent souvent leurs collègues en cas de besoin et 56% disent le faire très souvent.

Concernant la famille et les amis, 33,3% des personnels municipaux déclarent qu'ils ne peuvent s'appuyer que rarement à parfois sur leurs proches, 33,3% souvent et 33,3% très souvent. Les personnels de l'éducation nationale comme précédemment se disent davantage soutenus par leur environnement personnel et là aussi 44% d'entre eux déclarent qu'en cas de besoin ils sont souvent soutenus par leurs proches et 56% très souvent.

1.6. Qualité du sommeil

Une échelle de qualité du sommeil (Marquié et Forest, 1982) a été utilisée après vérification de son homogénéité interne ($\alpha=.76$).

Si 31% des personnes se décrivent avec un sommeil peu perturbé, 38% déclarent parfois avoir des problèmes de sommeil, 22% les décrivent comme fréquents et 9% comme très fréquents. Si de nombreuses causes personnelles ou professionnelles peuvent évidemment être évoquées pour expliquer les perturbations du sommeil, il reste que celles-ci participent de la santé des individus et de leur santé au travail.

CONCLUSION

L'analyse des caractéristiques de l'équipe éducative montre un *collectif contrasté en âge et en expérience* dans leurs fonctions respectives. Les personnels de l'éducation nationale présentent en moyenne une *ancienneté dans la fonction* un peu plus importante que les personnels municipaux qui sont aussi plus jeunes, comme attendu sur une partie des emplois concernés. Cette diversité est un atout et un point de vigilance pour préserver échanges et cohésion.

Le *sentiment d'expertise* de l'ensemble des personnels est très lié aux années d'expérience dans la fonction indépendamment de l'ancienneté dans le poste. Ce résultat soutient la transférabilité des compétences d'un poste à l'autre. Ainsi, bien qu'une grande majorité de l'équipe éducative de l'école Doisneau se situe sur une *ancienneté dans le poste* de moins de cinq ans, l'expertise est acquise grâce aux fonctions antérieures. Ceci positionne une équipe compétente et assez assurée quant aux savoir faire professionnels maîtrisés.

Nous avons vérifié, indépendamment des sources de difficultés évoquées plus loin, que de nombreux éléments de bonne santé au travail sont présents : ainsi les deux mesures réalisées quant à la *satisfaction au travail* (satisfaction à l'égard du travail tel qu'il est actuellement exercé à l'école Doisneau et satisfaction globale sur sa carrière) indiquent une satisfaction élevée sans différenciation entre les hommes et les femmes, comparables pour les personnes exerçant dans l'éducation nationale ou pour la mairie. Un seul bémol est à apporter pour les personnels municipaux. Pour eux, l'insatisfaction n'est pas exprimée sur l'emploi présent mais sur la carrière et la vie professionnelle considérée dans son ensemble. Pour autant, *aucun phénomène d'usure professionnelle* n'a été relevé, la motivation professionnelle apparaît forte et partagée par l'équipe.

Le questionnement sur *les sources de stress* fait émerger de façon homogène, la surcharge et la charge mentale, le poids de la responsabilité mais aussi les relations de travail parfois ressenties comme exposantes. Quant au soutien social, les personnels de l'éducation nationale constituent visiblement une équipe soudée qui de manière homogène sait pouvoir compter sur ses collègues autant que sur ses proches mais qui se sent peu soutenu d'un point de vue hiérarchique. Ce dernier ressenti est également exprimé par les personnels municipaux qui y ajoute un moindre soutien perçu des collègues et des proches.

Partie 2. Personnels éducatifs et aménagement du temps scolaire

Pour compléter ces investigations, différentes questions permettaient d'accéder à ce que pensaient les personnels éducatifs de l'aménagement du temps scolaire mis en place sur l'école. Les questions posées concernaient différents aspects :

- Participation des parents à la vie de leur enfant
- Participation des parents à la vie de l'école
- Concertation entre les enseignants
- Concertation entre les partenaires éducatifs
- Fonctionnement des différents services au sein de l'école (entretien, restauration...)
- Travail avec des personnels extérieurs intervenant sur les temps scolaires
- Bonne harmonisation avec les personnels intervenant sur les temps de loisirs de l'enfant

Pour chaque item, la personne interrogée devait répondre de la manière suivante : « Selon vous, l'aménagement du temps de l'école que vous vivez actuellement favorise-t-il1 oui tout à fait, 2 oui globalement, 3 non pas vraiment, 4 non pas du tout ».

Avant traitement, l'homogénéité des réponses apportées aux différentes questions a été testée. Le résultat de cette analyse ($\alpha=.89$) indique que chacun dispose d'un avis assez homogène sur les différents items (les personnes satisfaites le sont le plus souvent et inversement).

Participation des parents à la vie de leur enfant

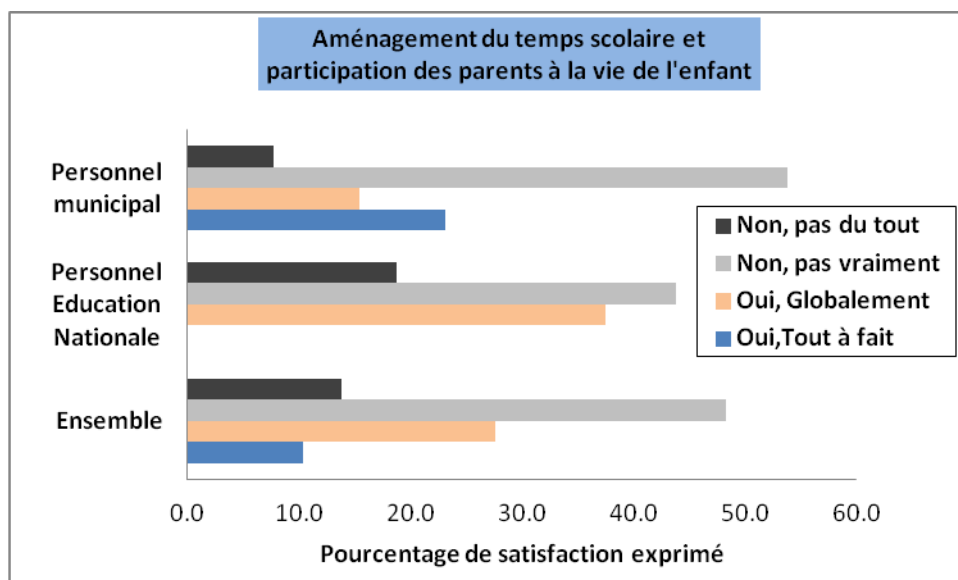


Figure 1. Evaluation de l'aménagement du temps pour la participation des parents à la vie de leur enfant

A la question de l'adaptation entre l'aménagement du temps scolaire de l'école et la possibilité pour les familles de participer à la vie de leur enfant (Figure 1), une majorité de réponses (62%) exprime que l'aménagement ne joue pas très favorablement pour cela. Les avis sont assez proches pour les personnels éducatifs mais un peu plus tranché du côté des personnels de l'éducation nationale.

Participation des parents à la vie de l'école

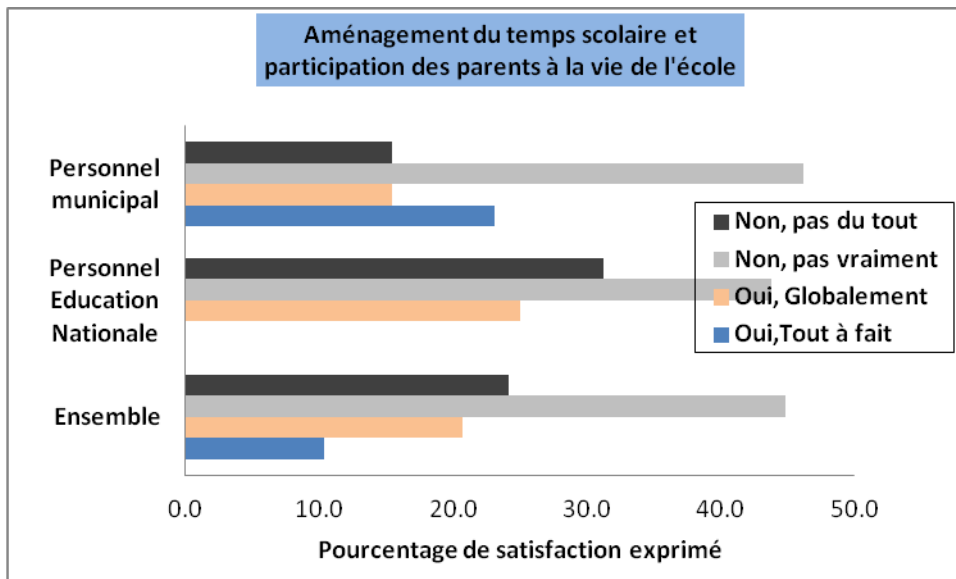


Figure 2. Evaluation de l'aménagement du temps pour la participation des parents à la vie de l'école

Lorsque la question concerne l'adaptation de l'aménagement du temps scolaire de l'école et la possibilité pour les familles de participer à la vie de l'école (Figure 2), les avis sont à nouveau convergents : une nette majorité des personnels éducatifs considère que l'aménagement n'est pas tellement adapté pour cela (69%). Les personnels de l'Education nationale indiquent cet avis de manière plus marquée (75%).

Concertation entre les enseignants

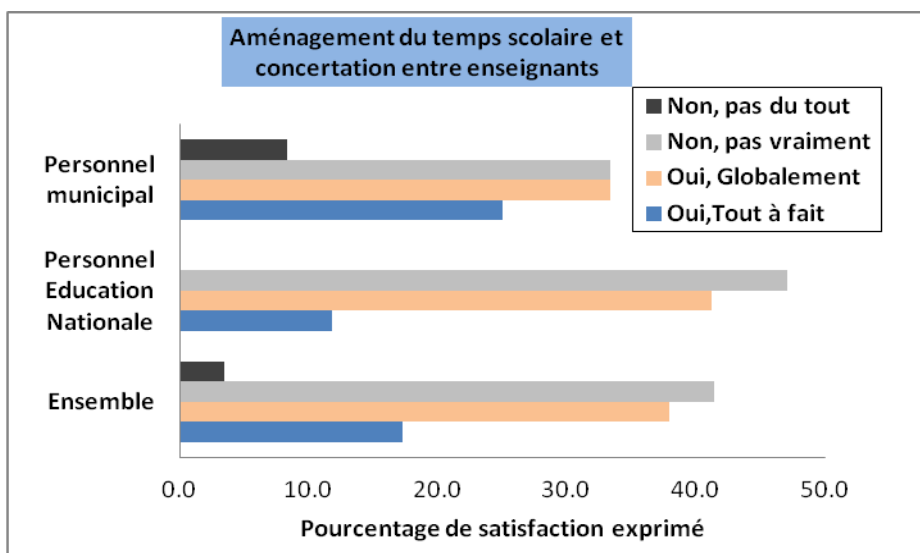


Figure 3. Evaluation de l'aménagement du temps pour la concertation entre enseignants

Quant à l'adaptation de l'aménagement du temps scolaire à la concertation entre enseignants (Figure 3). Les avis sont plus partagés puisque l'évaluation d'adaptation est indiquée par un peu moins de 55% des personnels éducatifs (53% Education nationale ; 58% Personnel municipal).

Concertation entre les partenaires éducatifs

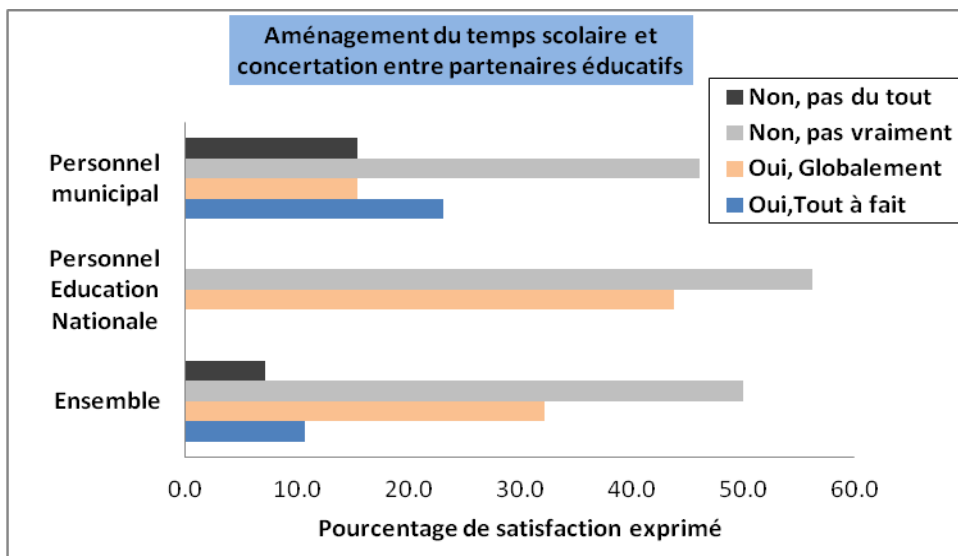


Figure 4. Evaluation de l'aménagement du temps pour la concertation entre enseignants

Pour l'adaptation de l'aménagement du temps scolaire à la concertation entre partenaires éducatifs (Figure 4), un jugement d'inadaptation domine à 57% pour les personnels éducatifs considérés dans leur ensemble et également pour chaque catégorie (56% Education nationale ; 58% Personnel municipal). Une certaine difficulté de concertation est malgré tout affirmée.

Fonctionnement des différents services au sein de l'école (entretien, restauration...)

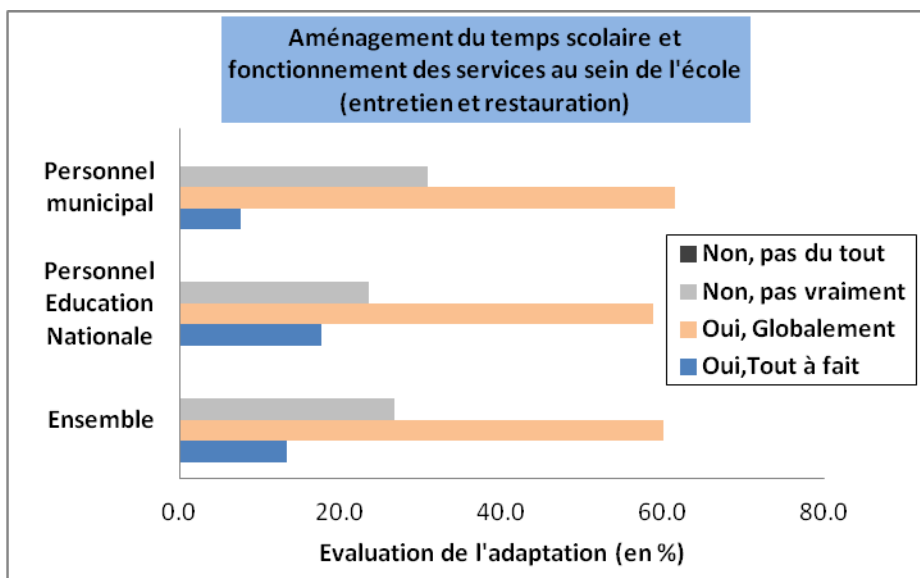


Figure 5. Evaluation de l'aménagement du temps pour le fonctionnement des services au sein de l'école

La question reçoit ici une majorité de jugement d'adaptation : l'aménagement mis en place est évalué comme favorable au bon fonctionnement des services au sein de l'école et de leur harmonisation mutuelle (Figure 5). Cet avis est partagé par les deux catégories de personnels.

Travail avec des personnels extérieurs intervenant sur les temps scolaires

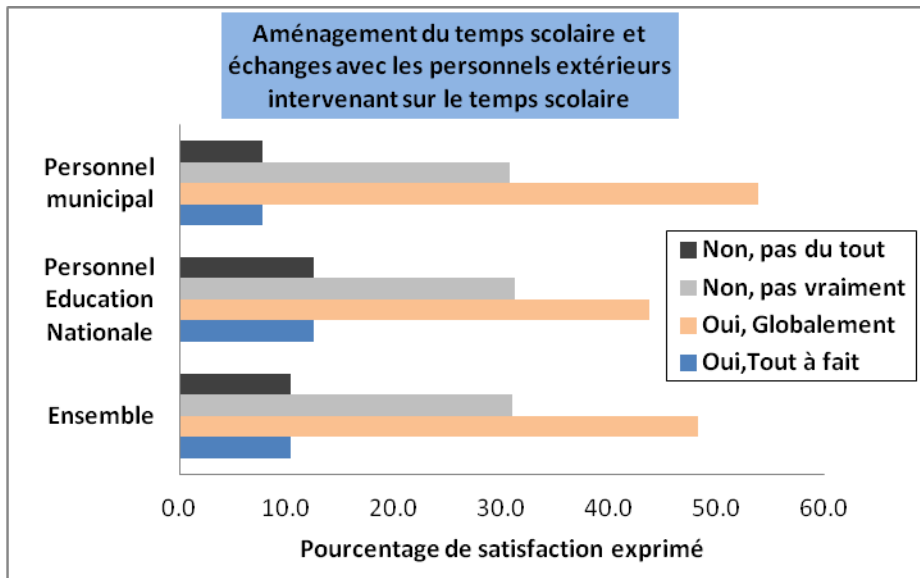


Figure 6. Evaluation de l'aménagement du temps pour le travail avec des personnels extérieurs intervenant sur les temps scolaires

L'aménagement du temps scolaire de l'école est évalué plutôt favorablement au regard des possibilités d'harmonisation avec les personnels extérieurs intervenant sur le temps scolaire (Figure 6) puisqu'environ 60% des personnels décrivent positivement cet ajustement.

Harmonisation avec les personnels intervenant sur les temps de loisirs de l'enfant

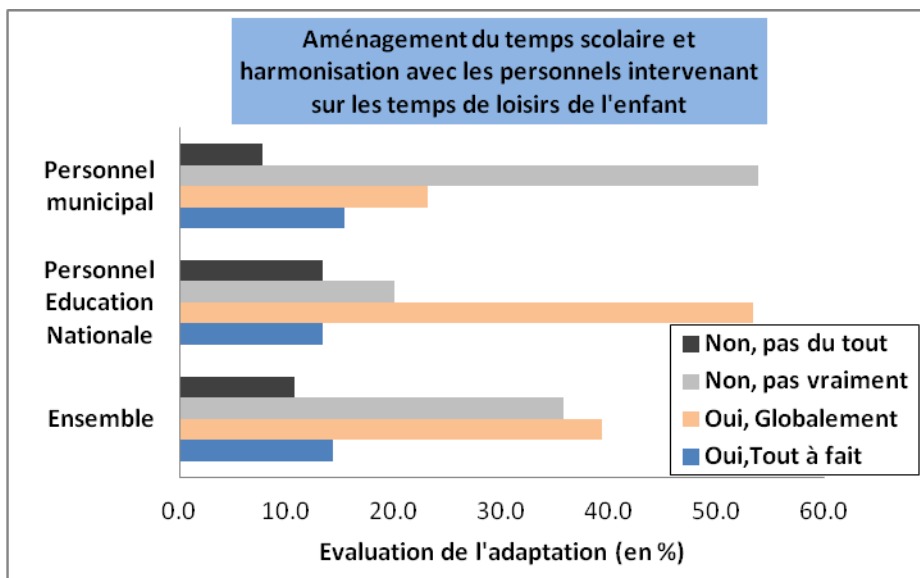


Figure 7. Evaluation de l'aménagement du temps pour le travail avec des personnels extérieurs intervenant sur les temps scolaires

Sur cette question, les avis sont nettement partagés entre catégories de personnels. Si les personnels de l'éducation nationale apprécient plutôt favorablement le fonctionnement avec les personnels intervenant sur les temps de loisirs (67%), en revanche, les personnels municipaux ne sont quant à eux pas tellement de cet avis puisqu'ils estiment à 62% que l'aménagement ne favorise pas cette harmonisation (Figure 7).

La dernière question visait à une appréciation globale du dispositif : « Selon vous, l'aménagement mis en place dans votre école est-il satisfaisant » :

Pour les enfants

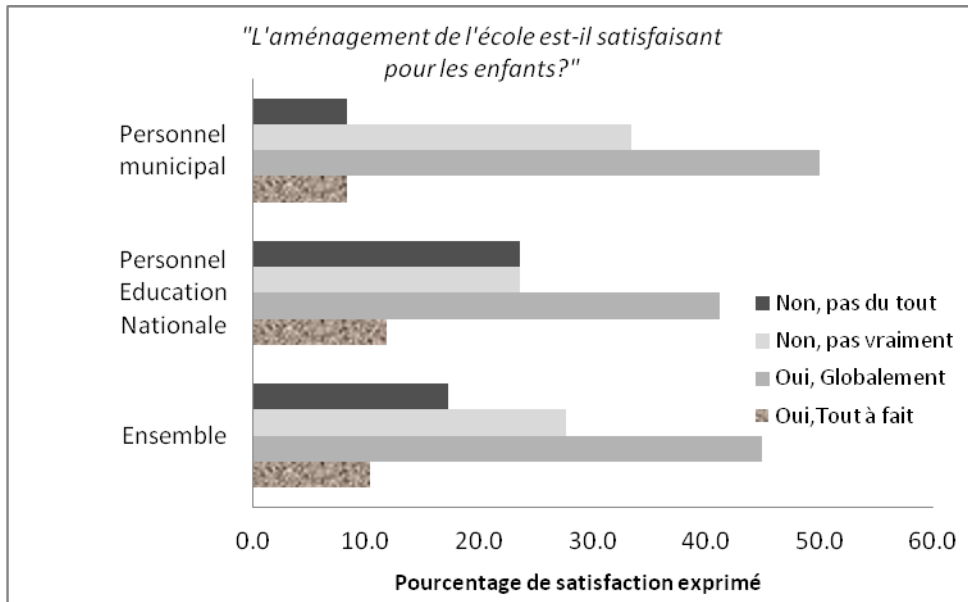


Figure 8. Evaluation de l'aménagement pour les enfants

L'aménagement est jugé satisfaisant pour les enfants par 55% des personnels éducatifs (53% Personnel Education nationale ; 58% Personnel municipal). Il reste cependant à considérer qu'une part non négligeable des personnels n'est pas de cet avis.

Pour les parents

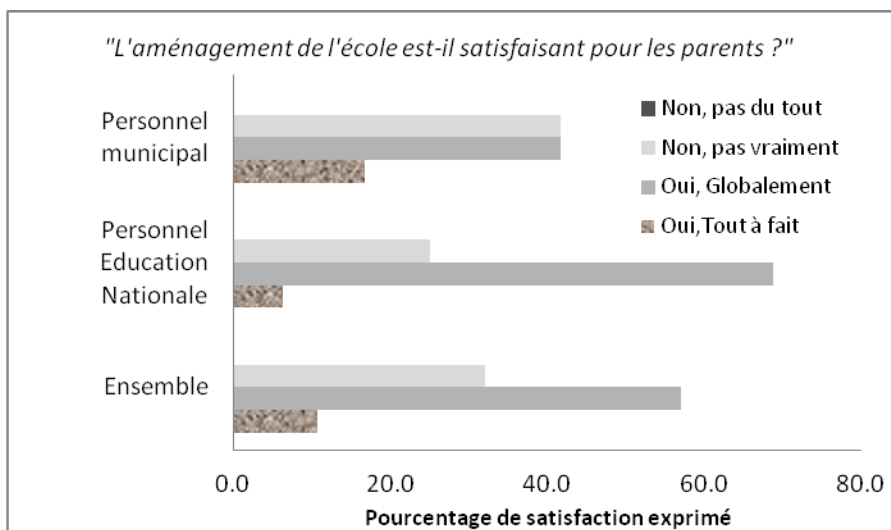


Figure 9. Evaluation de l'aménagement pour les parents

Selon les personnels éducatifs, l'aménagement mis en place est majoritairement perçu comme adapté pour les parents (68%). Cette appréciation diffère selon les deux catégories de personnels (75% Personnel Education nationale ; 58% Personnel municipal) (Figure 9).

Pour les enseignants

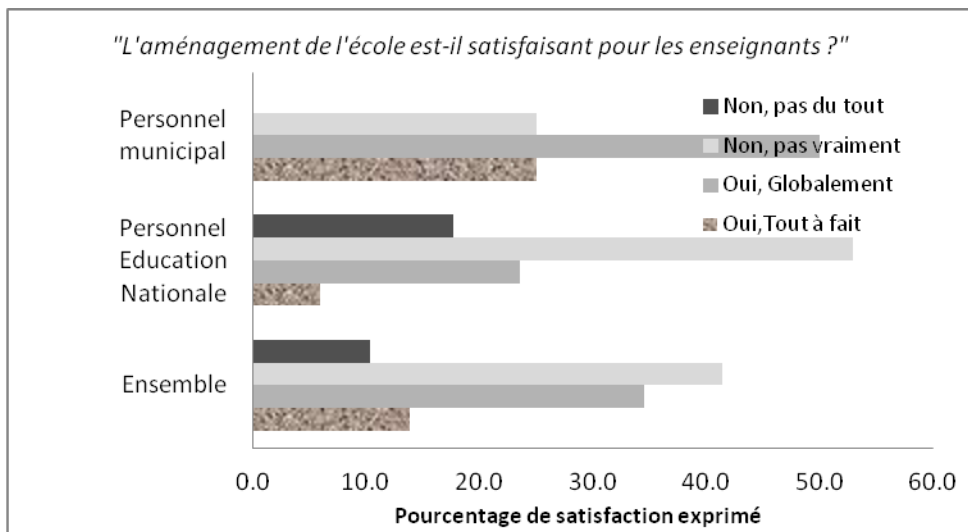


Figure 10. Evaluation de l'aménagement pour les enseignants

52% des personnels évaluent défavorablement l'adaptation de l'aménagement pour les personnels enseignants (Figure 10). Si l'on considère les deux statuts, les avis sont clairement divergents : les personnels municipaux pensent à 75% qu'il est adapté pour les enseignants mais les personnels de l'éducation nationale, principalement des enseignants, considèrent de leur côté que cet aménagement n'est pas satisfaisant pour 71% d'entre eux.

Pour les personnels de service de l'école

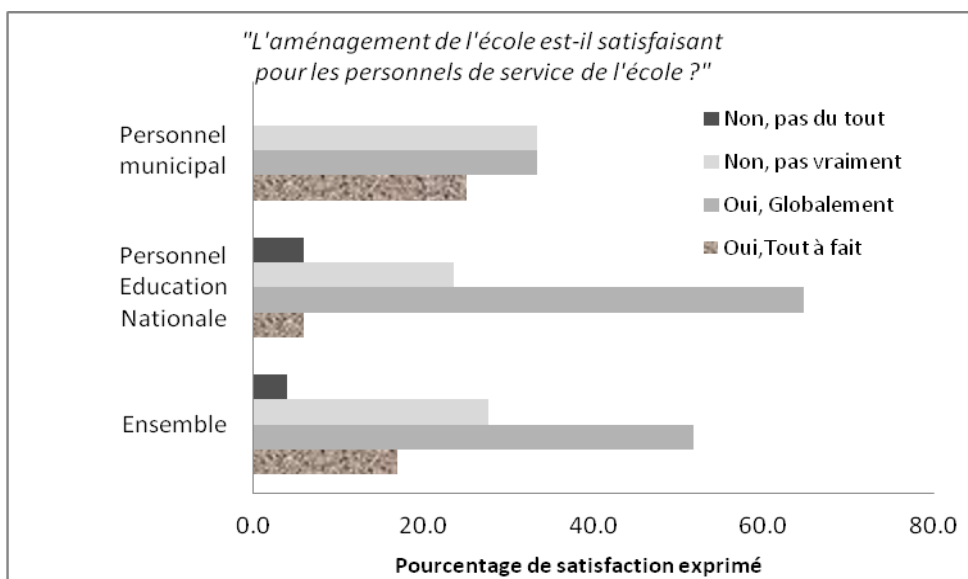


Figure 11. Evaluation de l'aménagement pour les personnels de service

L'ensemble de l'équipe éducative estime que l'aménagement de l'école est assez adapté pour les personnels chargés de l'entretien (Figure 11). Cet avis est largement exprimé par les personnels de l'éducation nationale (71%) et de manière un peu plus mesurée par les personnels municipaux (56%).

Pour les personnels chargés de la restauration

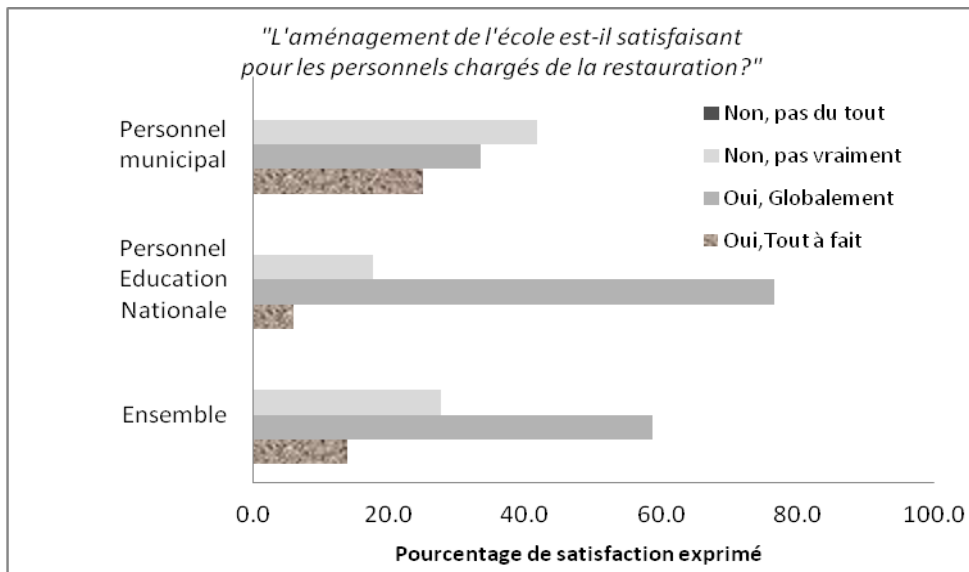


Figure 12. Evaluation de l'aménagement pour les personnels chargés de la restauration

L'ensemble de l'équipe éducative pense à 72% que l'aménagement de l'école est adapté pour les personnels chargés de la restauration (Figure 12). Cet avis est fortement exprimé par les personnels de l'éducation nationale (82%) et un peu plus modérément par les personnels municipaux (58%).

Pour les personnels chargés des accueils péri et extrascolaires

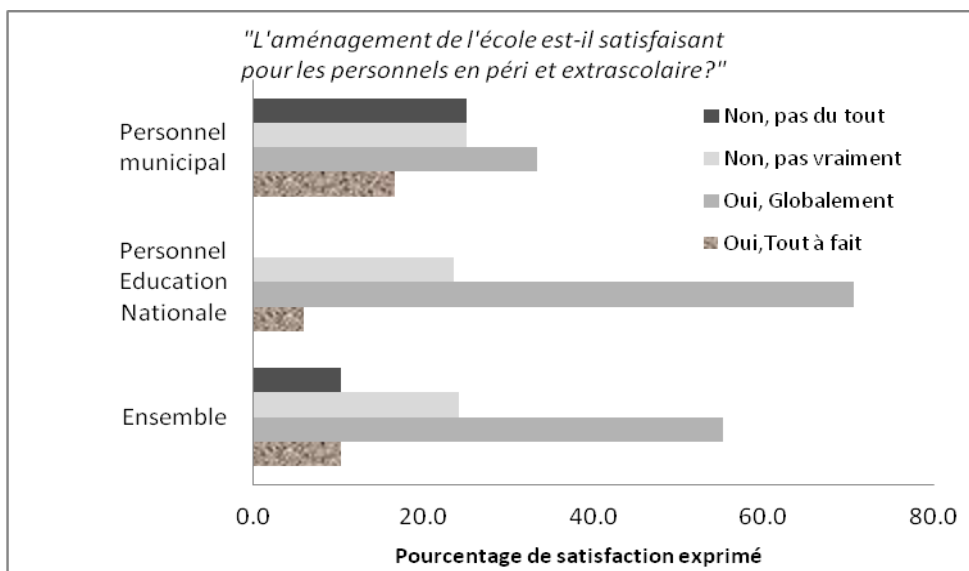


Figure 13. Evaluation de l'aménagement pour les personnels chargés des accueils péri et extra-scolaires

Pour cette dernière question, les avis ne font pas l'unanimité. Si 77% des personnels de l'éducation nationale pensent que l'aménagement est adapté pour les personnels chargés des accueils péri et extra-scolaires, en revanche les personnels municipaux ne sont plus que 50% à partager cet avis. Ce résultat mérite évidemment attention puisque ce dernier avis provient principalement des intéressés.

CHAPITRE 9.

Personnels éducatifs et principes éducatifs

Personnels éducatifs et principes éducatifs

Les questions portant sur les principes éducatifs permettent d'interroger le style éducatif. Ce dernier est habituellement défini par les comportements et les caractéristiques de l'éducateur lorsqu'il interagit avec l'enfant. Il s'apparente aux attitudes éducatives qui sont des traits stables de leur personnalité et reflète une disposition à agir et réagir dans des situations à caractère éducatif. Ici une échelle en 10 items (Lautrey, 1980)³ nous permettait d'accéder aux principes éducatifs. Ces items interrogent sur une échelle allant de 1 pour « Pas du tout important » à 5 pour « Très important », ce que pensaient les parents des principes éducatifs suivants : « Faire confiance », « Punir ou Récompenser à chaque fois que c'est nécessaire », « Encadrer avec souplesse », « Etre ferme sur la discipline », « Laisser beaucoup de liberté », « Donner l'exemple », « Surveiller le plus possible », « Laisser beaucoup de responsabilités », « Préserver des mauvaises fréquentations », « Adapter ses principes en fonction de chaque enfant ».

L'échelle a donc été remplie ici par l'ensemble de l'équipe éducative et des parents volontaires.

Equipe éducative et principes éducatifs

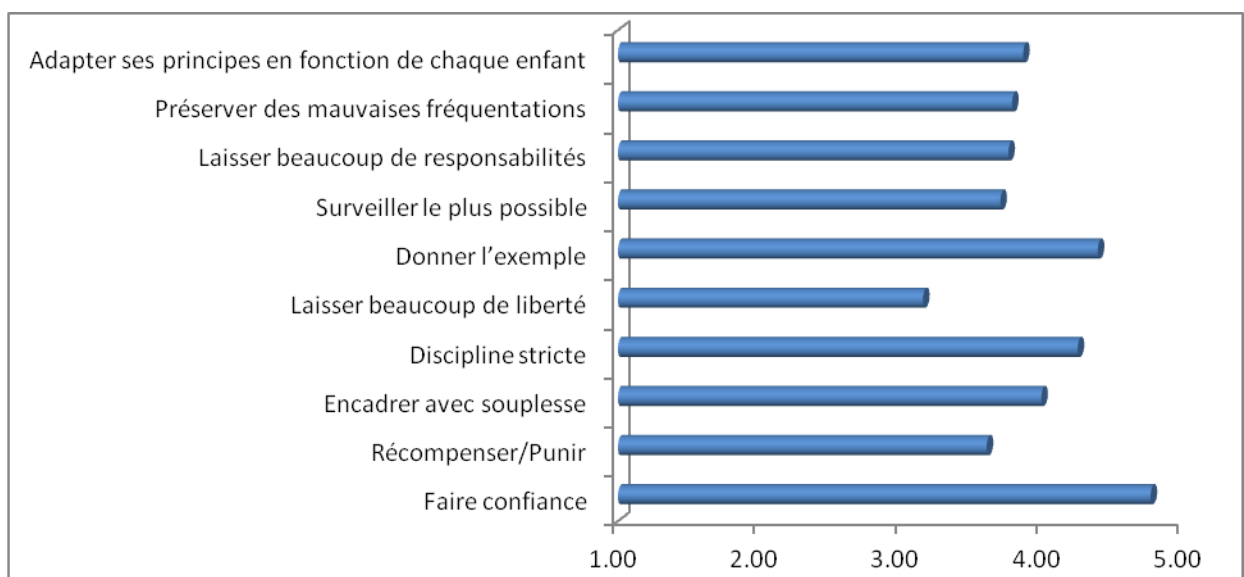


Figure 1. Importance accordée à chaque principe éducatif par les personnels éducatifs

L'importance accordée à chaque principe éducatif montre que tous semblent trouver une justification puisque chaque principe est jugé de moyennement à très important sans en éliminer aucun (Figure 1.). Quelques principes apparaissent cependant plus appréciés que les autres : « la

³ Lautrey, J. (1980). *Classe sociale, milieu familial, intelligence*, Paris, PUF.

confiance accordée à l'enfant », « le fait de montrer l'exemple », puis « recourir à une discipline stricte » mais « encadrer avec souplesse ».

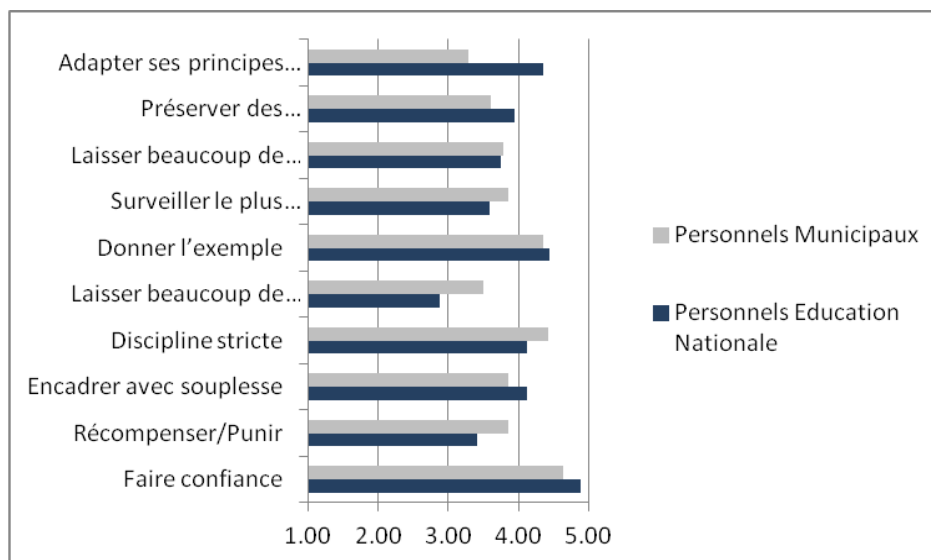


Figure 2. Comparaison de l'importance accordée à chaque principe éducatif selon les acteurs éducatifs (Education nationale / Municipalité)

La cohérence éducative des personnels a pu être appréhendée en comparant l'importance accordée à chaque principe par les personnels de l'Education Nationale et par les personnels municipaux (Figure 2). Au-delà de la lecture graphique, les réponses montrent une grande homogénéité des réponses puisque seules trois d'entre elles se différencient statistiquement.

L'importance de « faire confiance » est significativement plus élevée pour les personnels de l'Education Nationale ($p < .01$), « Adapter ses principes en fonction de l'enfant » a un score plus élevé pour les personnels de l'Education Nationale ($p < .01$) mais « laisser beaucoup de liberté » tend à être plus choisi pour les personnels municipaux ($p < .06$). La nature du contexte éducatif et des objectifs fixés à chacun peut participer à l'explication de ces différences.

Famille et principes éducatifs

Pères et mères confondus (Figure 3), les réponses apportées témoignent d'une différence dans la valeur accordée aux principes exprimés ($F=190,04$; $p < .00001$). Les items présentant les scores plus élevés concernent le fait de « faire confiance », la « valeur de l'exemple » et le « choix des fréquentations de l'enfant », à l'inverse les items les moins retenus indiquent que majoritairement les parents ne mettent pas au premier plan de leurs principes éducatifs une « surveillance étroite de l'enfant » pas plus que le fait de « rechercher pour lui une large liberté » et une « prise de responsabilité ». Ce que confirme la question suivante où la famille

devait choisir de manière ordonnée parmi ces principes ce qui leur paraissait le plus important. Les analyses partielles précisent que les items exprimant des principes éducatifs plus souples sont significativement les plus retenus ($F=10,85$; $p<.001$)

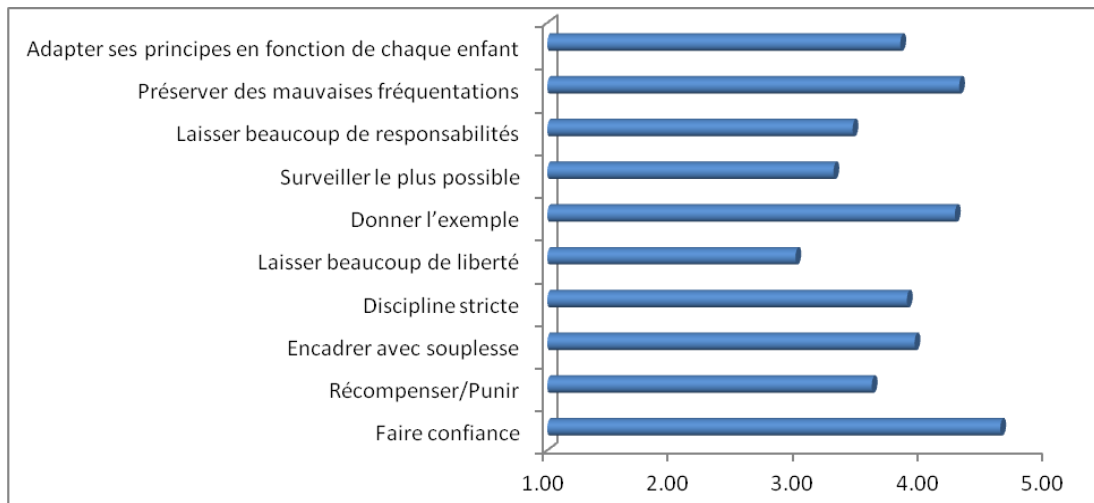


Figure 3. Importance accordée à chaque principe éducatif par les parents

On note également que pour la majorité des items, les pères et les mères ont des avis comparables à l'exception des items « Faire confiance » et « encadrer avec souplesse » pour lesquelles les mères expriment plus de réserve que les pères (Figure 4).

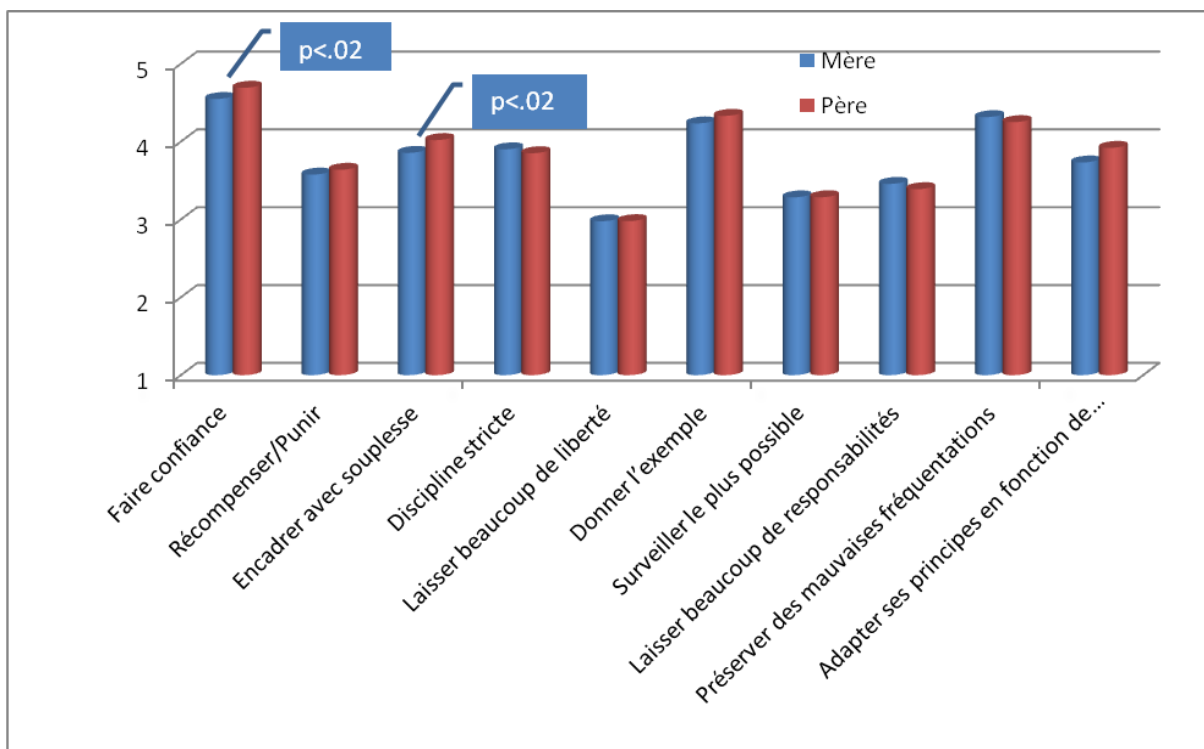


Figure 4. Comparaison des scores des mères et des pères aux principes éducatifs

Lorsque les parents sont invités à se mettre d'accord et à choisir et ordonner les 3 principes les plus importants selon eux (Figure 5), ils indiquent comme précédemment un choix éducatif dominant pour « faire confiance », réaffirment la nécessité de « donner l'exemple », « d'encadrer avec souplesse » mais aussi de « surveiller les relations des enfants ».

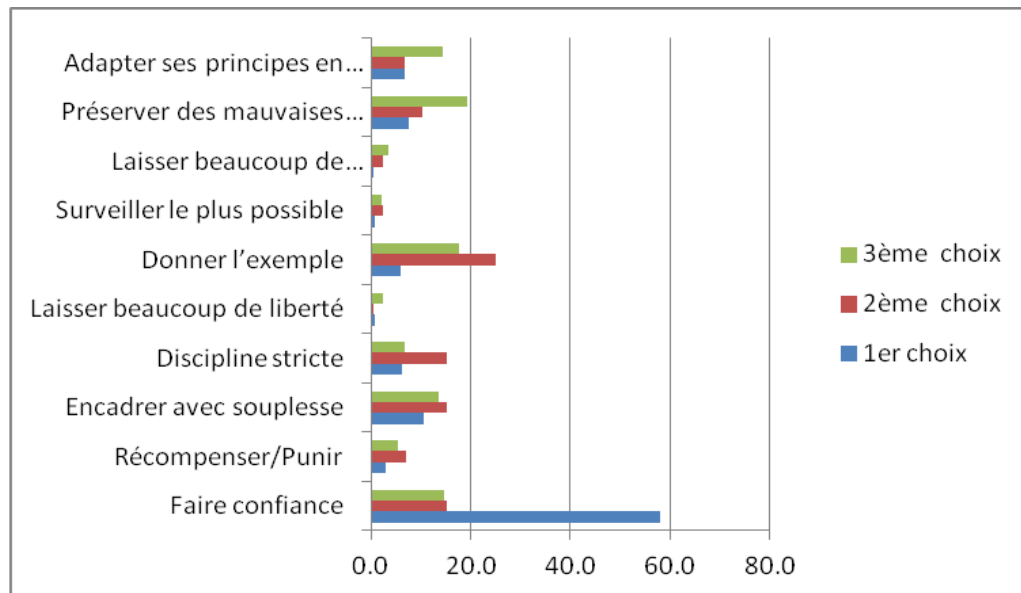


Figure 5. Choix parentaux de principes éducatifs (en % par ordre de choix)

Catégories Socio-professionnelles et principes éducatifs

Tous acteurs éducatifs réunis (Parents et personnels éducatifs), nous avons relevé que le choix de quelques items se différençait selon la Catégorie Socio-Professionnelle de la personne (Commerçant, artisan, chef d'entreprise / Cadre et profession intellectuelle supérieure / Profession intermédiaire / Employé, Ouvrier) :

- Le recours à « une discipline stricte » ($p < .008$) : Ce principe éducatif est jugé plus important par les employés/ouvriers que par les cadres et cadres supérieurs ($p < .001$).
- « Récompenser et punir » est davantage retenu par les employés/ouvriers que par les cadres ($p < .02$).
- « Surveiller le plus possible » ($p < .00001$) : ce principe est davantage retenu par les employés/ouvriers que les professions intermédiaires ($p < .05$) et plus fortement encore par employés/ouvriers que par les cadres et cadres supérieurs ($p < .000001$).

- « Préserver des mauvaises fréquentations » ($p < .002$) : les cadres et cadres supérieurs adhèrent moins à ce principe que les employés et les ouvriers ($p < .0001$). Ces derniers le choisissent davantage que les professions intermédiaires ($p < .03$).
- « Adapter ses principes en fonction de l'enfant » ($p < .002$) : c'est également un principe qui différencie les cadres et les employés et ouvriers et ces derniers y adhèrent plus volontiers ($p < .0002$).

Taille de la famille et principes éducatifs

L'importance du nombre d'enfants et de la structuration familiale sur le choix des différents principes éducatifs ont également été analysées :

- « Adapter ses principes à l'enfant » et « surveiller le plus possible » ont été plus fortement exprimés lorsque la personne n'avait pas d'enfants ($p < .02$). La taille de la famille est corrélée négativement avec le fait de « récompenser/punir » : plus la famille est importante en nombre de membres moins le principe « récompenser/punir » semble retenu.
- Le fait de vivre seul (e) ou en couple différencie l'importance accordée à « donner l'exemple » plus fortement retenu par les premiers ($p < .02$). De même les personnes seules estiment plus important de « laisser beaucoup de liberté » ($p < .001$) tout en ayant une « discipline stricte » ($p < .05$) mais en faisant confiance ($p < .001$).

Genre et principes éducatifs

Tous acteurs éducatifs confondus, une dernière investigation selon le genre nous indique que les femmes jugent de manière plus importante que les hommes la nécessité d' « Adapter ses principes à l'enfant » ($p < .005$), de « laisser beaucoup de responsabilités » ($p < .02$), de « donner l'exemple » ($p < .02$), de « laisser beaucoup de liberté » ($p < .02$) et de « faire confiance » ($p < .005$). Nous avons alors comparé les appréciations des femmes selon qu'elles répondaient comme parents ou comme personnels éducatifs et nous avons observé que les femmes personnels éducatifs jugent les principes « surveiller le plus possible » ($p < .01$), celui d'adopter une « discipline stricte » ($p < .01$) comme plus importants que ne le font les mères ($p < .01$) mais à l'inverse celui de « récompenser et punir » est jugé plus important par les mères que par les

personnels éducatifs. Cette différence d'appréciation, selon la place occupée auprès de l'enfant est sans doute à noter car elle semble correspondre à une posture éducative différente selon le rôle institutionnel de chacune. Pour les hommes, les pères se différencient des personnels éducatifs hommes pour l'item « surveiller le plus possible » ($p < .01$), « appliquer une discipline stricte » ($p < .01$) jugés plus importants par les seconds.

CONCLUSION

En conclusion, au-delà des quelques différences mentionnées sur l'importance des principes éducatifs principalement liée à la Catégorie Socio Professionnelle et au genre, nous retenons cependant de cette investigation une homogénéité importante de l'ensemble des partenaires éducatifs. Ils plébiscitent des principes éducatifs qui mettent en avant la « confiance » accordée à l'enfant, l'importance de « montrer l'exemple » tout en préservant une certaine discipline et un encadrement souple.

La cohésion éducative de l'ensemble des partenaires que sont les parents les enseignants intervenant sur le temps scolaire et les personnels municipaux chargés des temps péri et extra- scolaire est évidemment un atout important de la réussite éducative.