



LES DOSSIERS DE LA DEPP

207

— PÉDAGOGIE —

Les organisations du temps scolaire à l'école issues de la réforme de 2013 : quels effets observés ?





Retrouvez tous les contenus
de la DEPP gratuitement en ligne.

La plupart proposent
le téléchargement d'un format
imprimable et de tableaux
de données chiffrées.

education.gouv.fr/statistiques



LES DOSSIERS DE LA DEPP

207

Les organisations du temps scolaire à l'école issues de la réforme de 2013 : quels effets observés ?



n° 207

juin 2017

Cet ouvrage est édité par
le ministère de l'Éducation nationale

**Direction de l'évaluation,
de la prospective
et de la performance**
61-65, rue Dutot
75 732 Paris Cedex 15

ISSN 2119-0690
e-ISSN 2431-8043
ISBN 978-2-11-151754-7
e-ISBN 978-2-11-151755-4

Direction de la publication
Fabienne Rosenwald

Auteurs

François Alluin
Tristan Augereau
Pascal Bessonneau
Jean-Paul Caille
Marion Le Cam
Yann Fournier
Anne Gaudry-Lachet
Florence Lefresne
Christelle Raffaëlli
Robert Rakocevic
Toki Ranarivony

Édition
Laurent Berton

Conception et réalisation graphique
Anthony Fruchart



Sommaire

Introduction générale.....	5
Chapitre 1. Les compétences des élèves selon les différents modes d'organisation du temps scolaire issus de la réforme de 2013	9
Partie 1. Les résultats du panel d'élèves entrés en CP en 2011	9
A. La répartition des élèves selon les OTS	10
B. Des scores différents selon les OTS ?	12
Conclusion	15
Partie 2. Les résultats issus d'une enquête auprès d'élèves de CP	16
A. Les données	16
B. Les résultats	17
Conclusion	18
Annexes	19
Chapitre 2. Les pratiques d'enseignement à l'épreuve des nouvelles organisations du temps scolaire	29
A. L'échantillon	29
B. Le questionnaire	29
C. La méthodologie	30
D. Résultats	30
Annexes	40
Chapitre 3. Le ressenti des parents d'élèves sur la réforme des rythmes scolaires	44
· Moins d'un parent sur deux estime que la réforme est profitable à leur enfant.....	44
· Plus des deux tiers des familles doutent de l'efficacité pédagogique de la nouvelle organisation du temps scolaire	44
· Moins d'une famille sur deux juge favorablement les activités périscolaires mises en œuvre dans le cadre de la réforme.....	46
· La réforme a permis à plus d'un tiers des élèves de pratiquer de nouvelles activités périscolaires	46
· Près d'une famille sur deux estime que la nouvelle organisation des rythmes scolaires a eu des répercussions négatives sur l'organisation de leur vie quotidienne.....	46
· Une arrivée le mercredi ou le samedi matin plus difficile pour la moitié des familles.....	50
· Les parents de l'OTS 1 jugent plus sévèrement la réforme	50
· Le nombre de demi-journées d'enseignement par semaine induit peu de différences d'opinions entre les familles.....	50
· Une appréciation des activités périscolaires relativement différenciée selon l'OTS	51
· Les jugements des familles sur la réforme des rythmes scolaires dépendent d'abord de leur niveau de diplôme	51
· La nouvelle organisation du temps scolaire est accueillie plus favorablement par les familles immigrées	52
Annexes	54

ANNEXES - CONTEXTE HISTORIQUE ET REGARD COMPARATIF

Chapitre 4. Les « rythmes scolaires » : un essai de mise en perspective	62
A. Une longue histoire.....	62
B. Surmenage et malmenage scolaires	63
C. Semaine de quatre jours ou quatre et demi ?.....	63
D. Les recommandations de l'Académie nationale de médecine	64
E. La « réforme des rythmes scolaires » de 2013.....	64
F. Les élèves et leurs rythmes	65
G. « Une petite révolution dans l'organisation des temps sociaux » (DUCHINI et VAN EFFENTERRE, 2017).....	65
 Chapitre 5. Rythmes scolaires à l'école élémentaire : regards comparatifs au sein de l'Union européenne	 68
A. Les mesures comparatives des rythmes scolaires dans l'enseignement élémentaire et la situation de la France.....	68
B. Un aperçu du cadre institutionnel : partage des responsabilités en matière des rythmes scolaires.....	72
C. Les enjeux, complexes, inhérents aux temps scolaires et périscolaires	76

Introduction générale

En 2015, une demande d'évaluation de la réforme des rythmes scolaires engagée en 2013 est faite à la DEPP par la ministre de l'Éducation nationale. A cette date l'ensemble des écoles publiques étaient passées à la nouvelle organisation des temps scolaires.

Un rapport de l'inspection générale de l'Éducation nationale « L'efficacité pédagogique de la réforme des rythmes scolaires » rappelait d'ailleurs en juin 2015 les conditions de détermination des différentes organisations du temps scolaire qui pouvaient être observées sur le territoire national.

« Dans le cadre de l'application de la loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, deux décrets ont modifié l'organisation horaire des semaines scolaires de façon importante, portant à cinq – au lieu de quatre – le nombre de jours de fréquentation scolaire ». Le décret du 24 janvier 2013 précise le cadre réglementaire national de la nouvelle organisation du temps scolaire. Il indique que « la semaine scolaire comporte pour tous les élèves vingt-quatre heures d'enseignement, réparties sur neuf demi-journées. Les heures d'enseignement sont organisées les lundi, mardi, jeudi et vendredi et le mercredi matin, à raison de cinq heures trente maximum par jour et de trois heures trente maximum par demi-journée ».

Mais le directeur académique des services de l'éducation nationale peut donner son accord à un enseignement le samedi matin en lieu et place du mercredi matin lorsque cette dérogation est justifiée par les particularités du projet éducatif territorial (PEDT) et présente des garanties pédagogiques suffisantes.

Un décret complémentaire daté du 7 mai 2014 précise que les recteurs peuvent dorénavant autoriser, à titre expérimental, des adaptations sur l'organisation de la semaine scolaire : les communes ont la possibilité de regrouper les activités périscolaires sur une seule après-midi dans le cadre d'un projet pédagogique ou encore d'alléger la semaine en réduisant le nombre d'heures d'école par semaine et en répartissant ces heures sur les vacances scolaires, sous réserve que leur projet soit construit en concertation localement puis validé par le rectorat. L'élaboration d'un PEDT, sans être obligatoire, est fortement recommandée.

Partiellement appliquée à la rentrée 2013, cette nou-

velle organisation du temps scolaire est effective dans toutes les écoles de France métropolitaine et d'outre-mer depuis la rentrée 2014 : depuis cette date tous les élèves fréquentent l'école cinq jours par semaine, un de ces jours étant le mercredi ou le samedi matin.

Mais du fait des marges laissées à l'adaptation locale, sous forme de modalités d'application du décret du 24 janvier 2013, de dérogation à ce même décret ou d'expérimentation dans le cadre du décret du 7 mai 2014, les organisations du temps scolaire sont fortement variables selon les communes. Cette variabilité s'exerce principalement sur l'organisation des quatre journées autres que le mercredi ou le samedi : si plus de la moitié des écoles ont adopté une organisation du temps scolaire « régulière », c'est-à-dire une organisation telle que ces quatre journées sont de durée égale, plus de 40 % d'entre elles ont choisi soit des durées irrégulières pour les après-midi, soit l'entrée dans le dispositif expérimental permis par le décret de 2014, avec une de ces quatre après-midi entièrement libérée. Le samedi matin a été préféré au mercredi matin dans environ 2 % des écoles. »

Quelle évaluation ?

Le travail engagé par la DEPP a donc porté sur une évaluation des différentes organisations du temps scolaire (OTS) en place en 2015, du point de vue des acquis des élèves, des pratiques d'enseignement et du ressenti des familles. Il ne s'agit donc pas d'une évaluation du passage de 4 jours à 4,5 jours de classe ou d'une comparaison entre le rythme 4 jours et le rythme 4,5 jours, mais d'une étude sur les différentes OTS.

La DEPP ne propose pas dans ce Dossier une étude d'impact global de la réforme sur les acquis des élèves ni sur les pratiques des enseignants : en effet, il n'est pas possible d'établir des groupes « contrôle », c'est-à-dire des groupes qui n'auraient pas été soumis à une modification des rythmes scolaires et qui auraient permis des comparaisons avec ceux les ayant éprouvés. Le choix, plus modeste, qui a été fait, a donc été de comparer les OTS les plus typiques de celles rencontrées dans les communes de France métropolitaine, avec l'objectif d'observer les effets de ces différents modes

d'organisation sur les apprentissages des élèves, sur les pratiques pédagogiques des enseignants et sur le ressenti des familles.

Les organisations du temps scolaire retenues, ainsi que leur proportion parmi l'ensemble des organisations mises en place en France métropolitaine depuis la réforme des rythmes scolaires à l'école primaire, sont présentées dans les *tableaux 1 et 2*.

Afin de mener ces études, la DEPP s'est appuyée, d'une part, sur le « Panel d'élèves DEPP 2011 » pour interroger à la fois les acquis des élèves de CM2 et le ressenti de leurs familles, et d'autre part, a mis en place un protocole d'évaluation des élèves et des enseignants de CP visant à comparer les effets des différents modes d'organisation des rythmes scolaires sur les apprentissages des élèves et les pratiques enseignantes.

Le panel DEPP 2011 suit depuis la rentrée scolaire 2011 un échantillon de 15 200 élèves, scolarisés en 2016 dans 4 000 écoles ; il fait l'objet d'une présentation plus détaillée dans la partie A du chapitre 1 « Différents modes d'organisation du temps scolaire issus de la réforme de 2013 et compétences des élèves » et dans le chapitre 3 « Le ressenti des parents d'élèves sur la réforme des rythmes scolaires ». Son utilisation porte en effet sur deux niveaux : des évaluations cognitives en fin de CM2 (2016) et un questionnaire adressé aux familles en 2016.

Le protocole d'évaluation des élèves de CP, complété par une enquête réalisée en mars 2016 auprès de 1 200 enseignants de CP, consistait en un suivi sur une année (2015-2016) de 6 000 élèves de CP enquêtés dans huit départements identifiés et sélectionnés comme proposant des modes d'organisation différents. Ces 6 000 élèves correspondent donc à 1 000 élèves par OTS, en se restreignant aux six OTS considérées au départ comme les plus typiques (OTS 1 à 6) ; les deux études exploitant les données de ce suivi (« Les résultats issus d'une enquête auprès d'élèves de CP » et « Les pratiques d'enseignement à l'épreuve des nouvelles organisations du temps scolaire ») ne font donc pas usage des deux nouvelles catégories d'OTS (très minoritaires) qui ont été créées à la suite d'une reclassification de la catégorie « Autres OTS » pour donner les OTS 3/1 et 1/3.

Dans quel contexte ?

Il est nécessaire de ne pas perdre de vue que le débat sur les rythmes scolaires n'a pas commencé avec la publication du décret relatif à l'organisation du temps scolaire dans les écoles maternelles et élémentaires du 24 janvier 2013. L'organisation du temps scolaire a fait l'objet, depuis les débuts de l'institution scolaire en France, de multiples remaniements, jusqu'à la réémergence à partir des années 1980, d'un nouvel intérêt pour ce thème avec le développement de la chronobiologie. Les études scientifiques amènent en effet à penser qu'il existerait un rythme naturel de l'enfant, et

qu'une cohérence entre ce rythme et les rythmes scolaires offrirait des conditions favorables aux apprentissages, notamment des élèves les plus en difficulté. L'impact exact, qui se révèle multiforme, de la nouvelle organisation du temps scolaire à l'école, reste toutefois à évaluer, tant dans le domaine de l'apprentissage que dans celui des activités périscolaires, ainsi que dans ses effets extrascolaires.

Par ailleurs, cette question de l'organisation du temps scolaire ne se pose pas qu'en France bien entendu.

L'ensemble des données collectées à l'échelle européenne par l'OCDE et le réseau européen Eurydice permettent d'appréhender trois caractéristiques des rythmes scolaires et ainsi de situer la France au regard des autres pays :

- la quantité totale du temps scolaire, selon l'âge des élèves et le niveau d'enseignement, mesurée en nombre d'heures par an. Avec la réforme des rythmes scolaires, le nombre moyen de jours d'école dans l'enseignement élémentaire s'est trouvé augmenté de 21 jours, passant à 162 jours par an en 2014, ce qui rapproche tendanciellement la France de la moyenne des 22 pays de l'Union européenne membres de l'OCDE (UE-22). En 2016, la France compte 162 jours d'instruction par an contre 182 jours pour l'UE-22.

- l'étalement de ce temps sur le calendrier annuel, à travers le nombre de semaines et de jours scolaires par an, mais aussi la fréquence et la durée des périodes de congés. Avec 36 semaines d'école par an et 8 semaines de congés estivaux, la France se situe dans la moyenne européenne. En revanche, les « petites vacances » (2 semaines) y sont souvent plus longues que pour la plupart des pays européens.

- la charge hebdomadaire et quotidienne : le rythme hebdomadaire est dans la majorité des pays européens de 5 jours dans l'enseignement élémentaire. En faisant passer celui-ci de 4 jours à 4,5 jours, la France s'est rapprochée du standard européen, en restant toutefois un peu en deçà. Après la réforme des rythmes, la durée moyenne d'un jour d'instruction est ainsi passée de 6 heures (un record européen) à 5 heures 20 minutes. Elle est de 4 heures 15 minutes dans la moyenne UE-22, de 4 heures en Allemagne ou en Finlande, de 5 heures en Irlande.

Au-delà de ce premier repérage quantifié, le chapitre 4 « Rythmes scolaires à l'école élémentaire : regards comparatifs au sein de l'Union européenne » (en annexe) souligne la grande variété infranationale de ces rythmes, liée à l'autonomie de régulation des instances régionales (cas de l'Allemagne ou de l'Espagne par exemple) et parfois des écoles elles-mêmes (Finlande, Pays-Bas).

Tableau 1. Les organisations du temps scolaire (OTS) à l'école

OTS 1	5 matinées et 4 après-midi avec samedi matin à la place du mercredi matin
OTS 2	5 matinées et 3 après-midi (pas d'école vendredi après-midi)
OTS 3	5 matinées et 3 après-midi (pas d'école un après-midi autre que vendredi)
OTS 4	5 matinées et 4 après-midi, dont 2 longs et 2 courts
OTS 5	5 matinées et 4 après-midi de même durée avec pause méridienne d'environ 1 heure 30
OTS 6	5 matinées et 4 après-midi de même durée avec pause méridienne de plus d'1 heure 45
OTS 1/3	5 matinées et 4 après-midi, dont un plus long
OTS 3/1	5 matinées et 4 après-midi, dont un plus court
Autre OTS	–

Note : les OTS 2 et 3 comptent 8 demi-journées de classe et les autres 9 demi-journées. Une OTS est dite « régulière » lorsque l'organisation horaire est régulière sur les quatre après-midi : OTS 5 et 6. Lorsqu'une OTS a deux après-midi plus courts (comme c'est le cas pour l'OTS 4), elle est dite « 2/2 ».

Tableau 2. Répartition des écoles et des effectifs d'élèves selon les OTS

	Écoles		Élèves	
	Effectifs	en %	Effectifs	en %
OTS 1 : 5 matinées et 4 après-midi avec samedi matin à la place du mercredi matin	1 069	2,3	161 613	2,7
OTS 2 : 5 matinées et 3 après-midi (pas d'école vendredi après-midi)	3 396	7,3	463 939	7,9
OTS 3 : 5 matinées et 3 après-midi (pas d'école un après-midi autre que vendredi)	3 533	7,6	471 691	8,0
OTS 4 : 5 matinées et 4 après-midi, dont 2 longs et 2 courts	6 696	14,4	831 602	14,1
OTS 5 : 5 matinées et 4 après-midi de même durée avec pause méridienne d'environ 1 heure 30	9 775	21,0	1 048 471	17,8
OTS 6 : 5 matinées et 4 après-midi de même durée avec pause méridienne de plus de 1 heure 45	16 811	36,2	2 366 156	40,2
OTS 1/3 : 5 matinées et 4 après-midi, dont un plus long	1 054	2,3	94 028	1,6
OTS 3/1 : 5 matinées et 4 après-midi, dont un plus court	2 095	4,5	232 806	4,0
Autre OTS	1 732	3,7	154 250	2,6
Non connu	320	0,7	64 486	1,1
Total	46 481	100,0	5 889 042	100,0

Note : Effectifs des écoles publiques du primaire (maternelle et élémentaire) en France (Mayotte compris) à la rentrée 2015, réparties selon leurs OTS. Les OTS « non connu » correspondent aux écoles pour lesquelles il n'a pas été possible de rattacher une OTS d'après les informations disponibles.

Source : MEN DEPP et DGESCO-ENRYSO.

Avec quels effets observés ?

L'étude portant sur les apprentissages des élèves (chapitre 1 : « Différents modes d'organisation du temps scolaire issus de la réforme de 2013 et compétences des élèves ») cherche à repérer l'existence d'un effet des différents types d'OTS sur les apprentissages des élèves. Cette étude ne mesure que des effets d'une ampleur très limitée, largement inférieure aux effets des variables sociales ou culturelles.

L'étude portant sur les enseignants (chapitre 2 : « Les pratiques d'enseignement à l'épreuve des nouvelles organisations du temps scolaire ») ne permet pas non plus de dégager un impact important sur les pratiques des enseignants. Il faut toutefois noter que le temps long de l'appropriation des nouvelles organisations peut ne pas être en phase avec le temps relativement court de l'évaluation.

L'étude portant sur le ressenti des familles (chapitre 3 : « Le ressenti des parents d'élèves sur la réforme des

rythmes scolaires ») présente les points de vue des parents d'élèves (plus précisément ceux de CM2). Ces parents sont partagés, souvent critiques, craignant que la nouvelle organisation du temps scolaire n'accroisse la fatigue des enfants. On verra toutefois que les points de vue sont inégalement partagés selon l'OTS et le milieu social.

D'une manière générale, les différentes études présentées ne permettent donc pas d'établir des écarts importants selon le type d'organisation mise en place. Pour ce qui concerne les élèves, on peut quand même noter :

- pour les élèves de CM2 étudiés, de légères différences de résultats qui semblent apparaître au détriment des organisations du temps libérant un après-midi, mais qui doivent être considérées avec prudence. Ces légères différences touchent cependant plus les élèves

de milieu défavorisés qui bénéficieraient donc davantage d'une organisation du temps scolaire régulière.

- pour les élèves de CP étudiés, les résultats sont très proches quelle que soit l'organisation du temps scolaire adoptée, même si ceux suivant un rythme de 9 demi-journées mais avec le samedi matin au lieu du mercredi matin progressent légèrement moins vite. Mais ce résultat doit, là encore, être considéré avec prudence.

Les résultats évoqués dans cette note mériteraient d'être étudiés plus longuement afin d'écarter tout biais d'interprétation.

Les effectifs réduits dans certaines OTS, le fait que les écoles et les enseignants ne sont pas totalement représentatifs de la France métropolitaine et que les OTS ne sont pas réparties aléatoirement sur le territoire confirment cette nécessaire prudence.

De plus, il peut exister des variables non contrôlées dans ces études qui peuvent avoir un impact sur la progression des élèves et pourraient être confondus avec l'OTS. Par exemple, de possibles effets d'interactions entre PCS et OTS n'ont pas toujours pu être examinés, et les différences d'impact entre OTS sur les dimensions conatives sont peu appréciées.

Une véritable évaluation des OTS nécessiterait un temps long, des observations d'un panel suivi tout au long de son parcours et une évaluation des effets des activités périscolaires par exemple.

Le Dossier est enfin complété par des annexes redonnant le contexte historique et permettant un regard comparatif.

Les compétences des élèves selon les différents modes d'organisation du temps scolaire issus de la réforme de 2013

Pour la partie A : **TRISTAN AUGEREAU et MARION LE CAM · MEN-DEPP-B2**

Pour la partie B : **TOKI RANARIVONY · MEN-DEPP-B4**

La réforme des rythmes scolaires engagée dès 2013 dans 4 000 communes puis en 2014 pour toutes les autres, visait à mieux répartir les heures de classe sur la semaine, à alléger la journée de classe et à programmer les enseignements à des moments où la faculté de concentration des élèves est la plus grande. L'objectif de cette réforme était de faciliter et d'améliorer les apprentissages des élèves.

Nous avons tenté d'étudier l'existence d'un effet des différents types d'OTS mises en place dans le cadre de la réforme sur les apprentissages des élèves à travers deux études complémentaires, l'une s'appuyant sur le panel DEPP 2011 (élèves de CM2), l'autre sur une enquête auprès d'un échantillon d'élèves de CP. En tout état de cause, les écarts entre OTS sur le niveau des élèves, lorsqu'il y en a, sont d'une ampleur très limitée, et largement inférieure aux différences de réussite scolaire observées selon les caractéristiques sociales et culturelles des élèves du panel DEPP 2011. De même, l'analyse de l'impact de l'organisation du temps scolaire sur la progression des apprentissages fondamentaux des élèves de CP montre que les progressions des élèves peuvent différer selon l'OTS, mais que ces différences sont statistiquement faibles dès lors que l'on prend en compte le contexte socio-économique de l'école ou les caractéristiques individuelles disponibles de l'élève (sexe et trimestre de naissance).

INTRODUCTION

La mise en place des nouveaux rythmes scolaires est probablement une des réformes les plus commentées de ces dernières années, avec depuis sa mise en place à partir de 2013 des dizaines voire des centaines d'articles parus à son sujets dans la presse, tant locale que nationale. À l'opposé, il y a eu sur cette réforme, et jusqu'à maintenant, peu de retours scientifiques

permettant de comparer les différentes organisations du temps scolaires (OTS) entre elles. On notera par exemple la thèse de Véronique Laforêts sur la gestion locale des temps éducatif [LAFORÊTS, 2016] ou le premier rapport de Fotinos et Testu réalisé à partir d'une enquête sur les rythmes dans la ville d'Arras [FOTINOS et TESTU, 2016]. Il est par ailleurs à noter que l'étude des rythmes n'est pas nouvelle. Un premier rapport du conseil économique et social avait été réalisé sur le sujet en 1980 [LÉVY, 1980] et des écrits scientifiques étaient déjà présents en France à la fin des années 1970 [TESTU, 1979], interrogeant notamment l'effet des rythmes scolaires sur l'attention des élèves.

C'est à cette question de l'impact des différents modes d'organisation des rythmes scolaires issus de la réforme de 2013 sur le niveau scolaire des élèves que ce chapitre tente de répondre. L'objectif est de comparer entre elles les différentes organisations du temps scolaire mises en place dans le cadre de la réforme à travers deux études complémentaires, l'une s'appuyant sur le panel 2011 (élèves de CM2), l'autre sur une enquête auprès d'un échantillon d'élèves de CP. Les résultats de la première étude ont été pondérés afin de rester représentatifs pour l'ensemble des élèves au niveau national, ceux de la seconde donnent un poids équivalent à toutes les OTS pour étudier ces dernières. Par ailleurs, la réforme du temps scolaire a également été l'occasion pour les communes de mettre en place des activités dans le cadre du temps périscolaire : le type d'activités pratiquées ou les élèves qui y participent ne sont pas pris en compte dans cette étude.

Partie I. Les résultats du panel d'élèves entrés en CP en 2011

Cette première partie se base sur une enquête de la DEPP concernant 11 392 élèves, interrogés pour la première fois en 2011, à leur entrée en CP et une seconde fois en juin 2016, soit en CM2 pour les élèves « à l'heure » (voir l'encadré « Panel DEPP 2011 »). Nous présentons tout d'abord le cadre de la recherche, en cherchant à savoir à quel point les données du panel peuvent permettre de comparer les organisations du temps scolaire, et à déceler dès le départ les limites de cette recherche. Nous procédons ensuite à une observation de la réussite scolaire des élèves selon les différentes OTS mises en place dans le cadre de la réforme, en prenant en compte un ensemble de variables socio-démographiques liées à l'environnement de l'élève. Enfin, nous finissons par discuter ces résultats en rappelant les limites de cette recherche.

Panel DEPP 2011

Dans la suite des enquêtes longitudinales régulièrement réalisées par la DEPP (panels 89, 95, 97, 2007), un nouveau panel a été mis en place, concernant 15 188 élèves entrés pour la première fois au CP à la rentrée scolaire 2011. Les élèves ont été interrogés une première fois à leur entrée en CP en 2011, puis cinq ans plus tard en juin 2016, soit l'année de CM2 pour les élèves « à l'heure ». Parallèlement, les familles ont renseigné un questionnaire en 2012 et en 2016 portant sur le contexte social, culturel et familial de l'enfant. L'évaluation portait en CP sur trois grands domaines : la familiarité avec l'écrit, avec le nombre et avec les concepts liés au temps. À la fin du primaire, elle portait sur différentes dimensions liées principalement au français et aux mathématiques ainsi que sur des dimensions conatives telles que le bien-être, l'estime de soi de l'élève ou les pratiques de loisirs de l'élève.

En 2011, les élèves ont été évalués en début d'année scolaire. Ils étaient scolarisés en cours préparatoire dans 917 écoles publiques et privées en France métropolitaine. En 2016, l'évaluation s'est déroulée de fin mai à mi-juin 2016, ces mêmes élèves étaient répartis dans plus de 4 000 établissements. Ce sont principalement les conseillers pédagogiques de circonscription et les directeurs d'établissements qui ont administré l'évaluation. Le panel 2011 concerne plus de 15 000 élèves. Dans ce chapitre, seuls les élèves ayant répondu aux deux évaluations et dont les familles ont-elles-aussi participé aux deux temps de mesure les concernant ont été retenus. Les résultats ont été pondérés afin de rester représentatifs du niveau national.

ou à celui de ceux entrés au collège en 2007. La première évaluation des élèves du panel CP 2011 a eu lieu à l'entrée en CP, au début de l'année scolaire 2011-2012. Les épreuves avaient fait l'objet d'une expérimentation en 2010. Cette enquête précédait donc la réforme des rythmes scolaires, mise en place à partir de la rentrée 2013-2014 et, si l'échantillon est représentatif du niveau national, la répartition des différentes OTS n'était pas prise en compte au moment de la constitution de l'échantillon.

Il est aussi notable que ces élèves n'ont pas été touchés par cette réforme durant toute leur scolarité mais uniquement à partir des rentrées 2013 (pour 4 000 communes) ou 2014. Cela représente pour la plupart des élèves – ceux « à l'heure » – l'entrée en classe de CE2 pour une application en 2013, ou de CM1 l'année suivante. Par ailleurs, une part des établissements privés ont eux-aussi appliqué la réforme, environ 15% pour l'année 2014-2015 [MENESR, *Rapport du comité de suivi de la réforme des rythmes éducatifs*, 2015], il n'a cependant pas été possible dans cette enquête d'identifier ces établissements et les organisations du temps scolaire qu'ils ont pu choisir. Enfin, certains élèves du panel ont pu « sauter » une classe au cours de leur scolarité au primaire, et étaient déjà au collège lors de l'évaluation de 2016. Ils ne sont donc pas concernés par les rythmes scolaires l'année de l'évaluation.

En comparant la répartition des organisations du temps scolaire au niveau national et dans l'échantillon du panel, on observe une proximité des répartitions (tableau 3). Dans les deux cas, les OTS 5 (régulier avec une pause inférieure ou égale à 1 heure 45) et 6 (régulier avec une pause supérieure à 1 heure 45) sont les plus importantes et les OTS 1 (samedi matin en cours) et 3/1 (un après-midi plus court) sont les moins représentées, tant en termes d'effectif d'élèves que d'écoles.

Les écoles de l'OTS 6 sont légèrement surreprésentées dans le panel, 38 % des écoles, alors qu'au niveau national 32 % ont adopté cette organisation pour l'année scolaire 2015-2016 ; les différences les plus importantes sont de l'ordre de 5 points.

On remarque surtout à la vue de ces effectifs que les OTS elles-mêmes ne sont pas réparties également au niveau national, 38 % des élèves de CM2 sont dans l'organisation « régulière » avec une pause méridienne de plus de 1 heure 45 (OTS 6) alors que seuls 3 % ont cours le samedi matin (OTS 1). Étant donné que le panel a été construit pour être représentatif du niveau national, et pas pour étudier spécifiquement les OTS, ces différences sont aussi présentes dans notre échantillon, ce qui peut avoir des conséquences sur les analyses. Ainsi, certains modes d'organisation, comme les OTS 1 et 1/3, ont de faibles effectifs d'élèves dans notre échantillon, ce qui pourrait limiter les conclusions si des effets semblaient liés à ces OTS.

A. La répartition des élèves selon les OTS

Ce panel est dans le prolongement des précédentes enquêtes de ce type menées par la DEPP, faisant suite entre autres au panel des élèves entrés au CP en 1997

Tableau 3. Comparaison des répartitions des OTS à la rentrée 2015 – National et Panel

	National (en CM2)				Panel ¹			
	Écoles		Élèves		Écoles		Élèves ²	
	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%
OTS 1/3 : 5 matinées et 4 après-midi, dont un plus long	659	2,4	11 332	1,6	47	1,8	127	1,3
OTS 3/1 : 5 matinées et 4 après-midi, dont un plus court	1 398	5,1	29 713	4,3	99	3,9	428	4,5
OTS 1 : 5 matinées et 4 après-midi avec samedi matin à la place du mercredi matin	640	2,3	18 730	2,7	65	2,5	228	2,4
OTS 2 : 5 matinées et 3 après-midi (pas d'école le vendredi après-midi)	2 020	7,3	54 964	7,9	175	6,9	715	7,4
OTS 3 : 5 matinées et 3 après-midi (pas d'école un après-midi autre que vendredi)	2 105	7,6	57 569	8,3	189	7,4	752	7,8
OTS 4 : 5 matinées et 4 après-midi, dont 2 longs et 2 courts	4 586	16,6	109 451	15,7	448	17,6%	1 754	18,3
OTS 5 : 5 matinées et 4 après-midi de même durée avec pause méridienne d'environ 1 h 30	6 052	21,9	124 509	17,9	498	19,5%	1 928	20,1
OTS 6 : 5 matinées et 4 après-midi de même durée avec pause méridienne de plus d'1 h 45	8 908	32,2	263 196	37,8	966	37,9%	3 397	35,4
Autre OTS	1 088	3,9	19 248	2,8	65	2,5%	271	2,8
Non connu	181	0,7	6 931	1,0	–	–	–	–
Total	27 637	100,0	695 643	100,0	2 552	100,0	9 600	100,0

Sources : MEN-DEPP, Panel DEPP 2011 et BCP.

1. Dans le tableau 3 ainsi que dans ceux présents dans la suite de ce chapitre ne sont pas présentés les établissements privés étant donné que nous n'avons pas connaissance des OTS pratiquées dans l'ensemble de ces établissements. De même, une petite partie des élèves du panel sont « en avance », soit en classe de 6^e, ils ne sont pas ici représentés. Toutefois, afin de préserver la validité des résultats et des pondérations utilisées, les résultats présentés dans le reste du chapitre sont réalisés en prenant en compte ces élèves.

2. Il s'agit ici, contrairement au reste du chapitre, des effectifs d'élèves non pondérés, afin de ne pas fausser la comparaison avec les établissements, pour lesquels il n'y a pas de pondération calculée.

Tableau 4. Répartition des élèves du panel selon l'unité urbaine de l'école, par OTS.

	Commune selon le nombre d'habitants (en %)					Total
	NR	rurale	moins de 20 000	de 20 000 à 200 000	plus de 200 000	
Autre OTS	4,6	46,5	28,3	12,3	8,3	100
OTS 1/3 : 5 matinées et 4 après-midi, dont un plus long	8,4	45,6	20,1	14,1	11,8	100
OTS 3/1 : 5 matinées et 4 après-midi, dont un plus court	1,8	38,6	17,6	14,8	27,2	100
OTS 1 : 5 matinées et 4 après-midi avec samedi matin à la place du mercredi matin	0,5	22,5	2,6	2,8	71,5	100
OTS 2 : 5 matinées et 3 après-midi (pas d'école vendredi après-midi)	0,0	12,7	26,3	23,5	37,5	100
OTS 3 : 5 matinées et 3 après-midi (pas d'école un après-midi autre que vendredi)	2,3	17,9	15,7	10,3	53,8	100
OTS 4 : 5 matinées et 4 après-midi, dont 2 longs et 2 courts	0,8	32,1	19,0	9,7	38,4	100
OTS 5 : 5 matinées et 4 après-midi de même durée avec pause méridienne d'environ 1 heure 30	0,4	44,5	16,4	18,7	20,1	100
OTS 6 : 5 matinées et 4 après-midi de même durée avec pause méridienne de plus de 1 heure 45	0,6	14,0	17,1	26,2	42,1	100

Source : MEN-DEPP, Panel DEPP 2011.

Une répartition inégale des OTS selon la taille de la ville ou la PCS des parents

De façon plus précise, pour observer la répartition inégale des OTS sur le territoire, nous avons comparé les OTS des élèves du panel à la taille de la ville de leur établissement et à la catégorie socio-professionnelle de leurs parents (*tableau 4*). Ainsi, on observe des différences fortes entre urbain et rural. Les deux OTS régulières différenciées par la durée de la pause méridienne (OTS 5 et 6) semblent s'opposer, avec 44 % des élèves de

l'OTS 5 en communes rurales et 20% dans les grandes villes, contre 14 % des élèves de l'OTS 6 en communes rurales et 42 % dans les grandes villes. De même, les OTS 1 et 3 semblent surtout liées aux grandes villes au détriment des unités urbaines de moins de 200 000 habitants. La répartition des différentes OTS sur le territoire n'est pas entièrement aléatoire et il est donc probable que la structure des populations liées à ces OTS ne soit pas non plus parfaitement équivalente.

Tableau 5. Répartition des élèves du panel selon la PCS des parents, par OTS.

	Professions et catégories socio-professionnelles du père							
	NR	Sans activité	Ouvrier	Agriculteur	Artisan, commerçant, chef d'entreprise	Employé	Profession intermédiaire	Cadre
Autre OTS	5	0	29	3	11	10	20	22
OTS 1/3 : 5 matinées et 4 après-midi, dont un plus long	8	0	43	5	7	9	20	7
OTS 3/1 : 5 matinées et 4 après-midi, dont un plus court	6	2	36	3	10	10	18	15
OTS 1 : 5 matinées et 4 après-midi avec samedi matin à la place du mercredi matin	9	6	34	0	8	14	15	15
OTS 2 : 5 matinées et 3 après-midi (pas d'école vendredi après-midi)	7	2	29	1	12	14	20	15
OTS 3 : 5 matinées et 3 après-midi (pas d'école un après-midi autre que vendredi)	7	3	34	1	11	13	18	14
OTS 4 : 5 matinées et 4 après-midi, dont 2 longs et 2 courts	8	3	32	2	10	12	17	15
OTS 5 : 5 matinées et 4 après-midi de même durée avec pause méridienne d'environ 1 heure 30	7	3	35	2	10	11	19	13
OTS 6 : 5 matinées et 4 après-midi de même durée avec pause méridienne de plus de 1 heure 45	8	5	35	1	8	12	18	13
Total	7	3	31	2	11	11	18	17

Source : MEN-DEPP, Panel DEPP 2011.

Pour vérifier cela nous avons fait le même exercice à partir de la PCS du père selon les modes d'organisation du temps scolaire (*tableau 5*). Des disparités sont là-aussi présentes, même si elles semblent plus mineures que par rapport à la taille de la ville. De légères différences semblent présentes entre OTS. Ainsi, l'OTS 6 comprend 35 % d'enfants d'ouvriers et ils ne sont que 29 % dans l'OTS 2. Si ces disparités paraissent relativement faibles, il apparaît néanmoins qu'un lien est probablement présent entre caractéristiques de la population, commune de scolarisation et organisation du temps scolaire, et que les effets que nous pourrions observer en brut soient davantage liés à la structure de la population qu'aux conséquences des différentes OTS en elles-mêmes.

B. Des scores différents selon les OTS ?

Une des premières questions liée aux différentes OTS est donc celle d'un impact sur la réussite scolaire. Le sujet des effets sur la compréhension et l'assimilation est ainsi au cœur de la problématique des rythmes scolaires des enfants [TESTU *et alii*, 1995 ; SUCHAUT, 2009], avec les conséquences que peuvent avoir ces différents modes d'organisation sur leur fatigue et leur capacité d'attention.

1. Des scores inégaux dans les résultats bruts

Une première étape de l'analyse consiste à observer comment le niveau moyen des élèves se répartit selon les différentes OTS qu'ils ont pu connaître en école

préélémentaire. Pour cela, un score global des élèves à l'évaluation de 2016 a été construit, combinant un score lié à des épreuves de français (compréhension écrite, compréhension orale, grammaire...) et un score lié aux mathématiques (calcul, problèmes, géométrie...). Ce score obtenu a été standardisé (de moyenne 0 et écart-type 1) pour faciliter la comparaison. Afin d'étudier la différence de score selon les différentes OTS, un modèle de régression a été réalisé, prenant dans un premier temps le score standardisé selon le type d'OTS uniquement (*tableau 6 : modèle 1*). L'OTS 6 est prise comme référence, car c'est celle qui comprend le plus d'individus, et chacun des autres modes d'organisation lui est comparé.

À première vue, nous observons un meilleur score des élèves de l'OTS 3/1 (un après-midi plus court) et dans une moindre mesure, les élèves des OTS 4 et 5 semblent eux-aussi connaître une réussite légèrement meilleure. Cependant, ces résultats sont à relativiser au vu de deux éléments. D'une part, le pouvoir explicatif du modèle est particulièrement faible, avec un R^2 à 0,03, soit une très faible explication de la variance. D'autre part, ces scores ne sont contrôlés par aucun élément extérieur et ne prennent pas en compte d'autres facteurs que les OTS pouvant influencer les résultats, comme nous avons pu le voir dans la partie précédente, tels que l'origine sociale des élèves.

2. Mais des différences qui s'estompent en prenant en compte les caractéristiques de l'élève

Afin de contrôler ces résultats, des variables ont été rajoutées au modèle de régression, nous permet-

Tableau 6. Score en 2016 selon l'OTS suivie - modèles 1, 2 et 3.

	Score (modèle 1)	Score (modèle 2)	Score (modèle 3)
OTS 1/3 : 5 matinées et 4 après-midi, dont un plus long	n.s.	n.s.	n.s.
OTS 3/1 : 5 matinées et 4 après-midi, dont un plus court	0,182***	n.s.	n.s.
OTS 1 : 5 matinées et 4 après-midi avec samedi matin à la place du mercredi matin	n.s.	n.s.	n.s.
OTS 2 : 5 matinées et 3 après-midi (pas d'école vendredi après-midi)	n.s.	n.s.	- 0,107***
OTS 3 : 5 matinées et 3 après-midi (pas d'école un après-midi autre que vendredi)	n.s.	- 0,073*	- 0,059*
OTS 4 : 5 matinées et 4 après-midi, dont 2 longs et 2 courts	0,067**	n.s.	n.s.
OTS 5 : 5 matinées et 4 après-midi de même durée avec pause méridienne d'environ 1 heure 30	0,062**	n.s.	n.s.
OTS 6 (référence) : 5 matinées et 4 après-midi de même durée avec pause méridienne de plus de 1 heure 45	0	0	0
autre OTS	0,180**	n.s.	n.s.
R ²	0,033 54	0,251 8	0,492 4
R ² adj	0,032 66	0,248 1	0,489 8

Source : MEN-DEPP (Panel DEPP 2011, évaluation 2016)
N = 11 392

Note : * indique un résultat significatif au seuil de 10 %, ** au seuil de 5 % et *** au seuil de 1 %. n.s. indique un résultat non significatif.

Lecture : à l'OTS 2 dans le modèle 3 correspond un score moyen de 0,107 point inférieur au score moyen de l'OTS 6 avec un risque d'erreur inférieur à 1 %.

tant de vérifier si ces premières observations persistent lorsque l'on prend en compte des variables socio-culturelles liées à l'élève et à son environnement ou si au contraire, d'autres différences apparaissent. Le modèle 2 (*tableau 6*) correspond toujours au score standardisé en fonction des différentes OTS, mais en prenant aussi en compte le sexe de l'élève, la catégorie socio-professionnelle et le diplôme le plus élevé de chaque parent, la langue parlée au domicile, le nombre de livres au domicile, l'indication de changement d'école au cours du primaire, le caractère urbain ou rural de l'école et l'indice social moyen de la classe (*résultats complets en annexe 1, tableau 9*).

Nous observons très nettement, en rajoutant ces nouveaux paramètres de contrôles que sont les variables socio-environnementales de l'élève, que les effets des OTS observés dans la partie précédente sont bien moins présents (*tableau 6, modèle 2*). Toutes les incidences observées dans le premier modèle ne sont plus significatives dans le second. La seule différence, et ce avec un risque d'erreur de l'ordre de 10 %, correspond à l'OTS 3 (un après-midi de libre autre que le vendredi, soit 8 demi-journées au lieu de 9), avec un score moyen inférieur de 0,073 point à la moyenne de l'OTS 6. Mais l'effet du type d'OTS sur les scores des élèves en 2016 semble ainsi à relativiser. A titre de comparaison, le fait de n'avoir aucun livre au domicile a un coefficient négatif de 0,383 point par rapport à celui d'en avoir plus de 200, soit une différence cinq fois plus importante que ce qui est observé entre les OTS.

Nous pouvons ainsi confirmer ce que nous envisagions précédemment, que si des différences de réussite ap-

paraissent entre les élèves selon les modes d'organisation du temps scolaire qu'ils ont connu, d'une part elles sont faibles, et d'autre part elles semblent dues pour la plupart à des différences structurelles des élèves, les OTS n'étant pas réparties de façon égale sur le territoire.

Enfin, nous envisageons un troisième modèle, en prenant en compte non seulement les variables précédentes, mais en contrôlant aussi le niveau initial de l'élève, correspondant ici à un score calculé à partir des résultats de l'élève à son entrée en CP en 2011.

De la même façon que pour le modèle 2, il n'y a pas de différences entre la plupart des modes d'organisation du temps scolaire. Pour tous sauf deux, les différences ne sont pas significatives par rapport au score des élèves de l'OTS 6 (OTS régulier avec plus de 1 heure 45 de pause). En prenant en compte le niveau initial, l'OTS 2 (vendredi après-midi de libre, soit 8 demi-journées) se démarque négativement, avec des scores inférieurs de 0,107 points par rapport à l'OTS régulier (*tableau 6*). L'OTS 3 (un après-midi libre autre que le vendredi) ressort lui aussi négativement, mais étant donné que cette différence est faible (- 0,06 point) et avec un risque d'erreur de l'ordre de 10 %, il paraît difficile d'émettre des conclusions à ce moment de l'étude. Si de légères différences semblent apparaître, au détriment des organisations du temps scolaire libérant un après-midi, ces premiers résultats sont éventuellement à relativiser, étant donné que d'autres éléments non pris en compte dans le modèle peuvent également jouer sur le niveau des élèves.

3. Les élèves les plus faibles scolairement plus susceptibles d'être impactés

Nous nous sommes interrogés sur la possibilité que certaines organisations du temps scolaire soient plus ou moins profitables aux élèves selon qu'ils rencontrent ou non des difficultés scolaires, en particulier, les OTS 2 et 3 qui présentent des coefficients négatifs dans notre modèle 3. Cela signifie qu'en moyenne, sur l'ensemble de l'échantillon, les élèves des OTS 2 et 3 ont des scores légèrement inférieurs à ceux de l'OTS 6 qui sert de référence. Mais on peut se demander si cette différence est la même pour tous les élèves quel que soit leur niveau, ou si les élèves les plus en difficultés par exemple sont plus ou moins sensibles à l'organisation du temps scolaire que les autres.

Pour étudier ce phénomène nous avons eu recours à des régressions quantiles, du score à l'évaluation en 2016 sur les différents types d'OTS, toujours en contrôlant les caractéristiques socio-environnementales des élèves, ainsi que leur niveau initial en CP.

Les régressions quantiles permettent d'estimer un coefficient de régression différent, selon le classement des élèves en quantiles du score à l'évaluation 2016. Nous avons ici estimé un coefficient pour les 2^e, 4^e, 6^e, et 8^e déciles, ce qui signifie que nous avons en quelque sorte découpé l'échantillon des élèves du panel en groupes de 20 % des élèves classés selon leur score.

Pour la plupart des OTS, dont les coefficients ne sont pas significatifs dans le modèle 3, les données ne font pas apparaître de différences significatives selon les quantiles (*résultats complets en annexe 2*). Pour les OTS 2 et 3, libérant un après-midi, on observe que le coefficient n'est pas significatif pour les élèves les plus forts, mais qu'il est significatif et d'autant plus négatif pour les élèves les plus en difficultés.

La figure 1 illustre ces résultats pour l'OTS 2. Le coefficient du 2^e décile est significatif et vaut - 0,17, celui du 4^e décile est significatif et vaut - 0,11 et celui du 6^e décile vaut - 0,07 et est significatif au seuil de 5 %. Le coefficient du 8^e décile en revanche n'est pas significatif. De même pour l'OTS 3, les coefficients des 6^e et 8^e déciles ne sont pas significatifs, tandis que les coefficients des 2^e et 4^e déciles sont significatifs au seuil de 5 % et sont tous les deux aux alentours de - 0,09.

Ces observations sont encore une fois à prendre avec précaution, étant donné qu'il s'agit là des déciles, ces estimations sont réalisées à partir d'un nombre réduit d'élèves.

4. Des effets sur les acquis des élèves qui restent limités

De plus, comme nous l'avons vu précédemment, si ces effets se vérifient, ils ont dans tous les cas un pouvoir explicatif faible, avec une très faible part de la variance du score expliquée par la répartition des élèves au sein des OTS, et des effets qui semblent bien moins importants que pour d'autres variables telles que le niveau initial ou le diplôme des parents.

Pour illustrer ce point, la figure 3 montre les répartitions des scores des élèves selon les OTS et selon la catégorie socio-professionnelle du père. Avec ces « boîtes à moustaches » (*figure 3, note*), il apparaît que la répartition des scores des élèves varie moins entre OTS qu'entre PCS. Ainsi, s'il est clair qu'une nette différence est présente entre les enfants d'ouvriers et les enfants de cadres ou profession intellectuelles supérieures, les écarts entre les OTS sont bien moins visibles.

Figure 1. Coefficients de l'OTS 2 dans la régression quantile

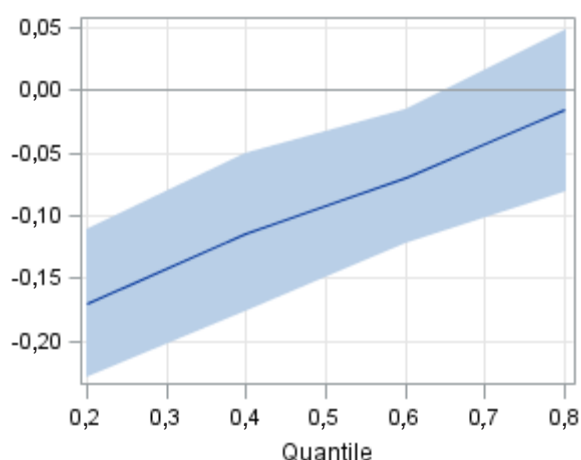
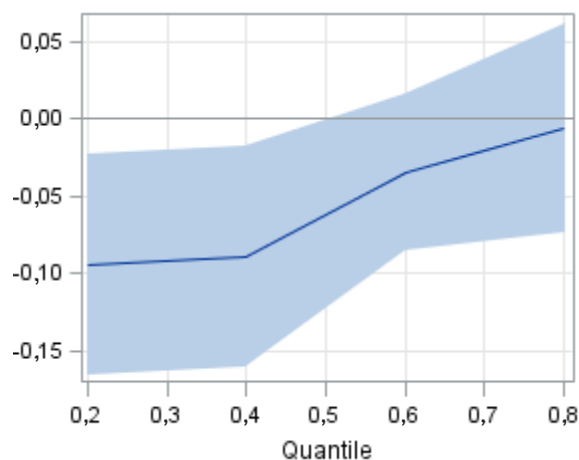


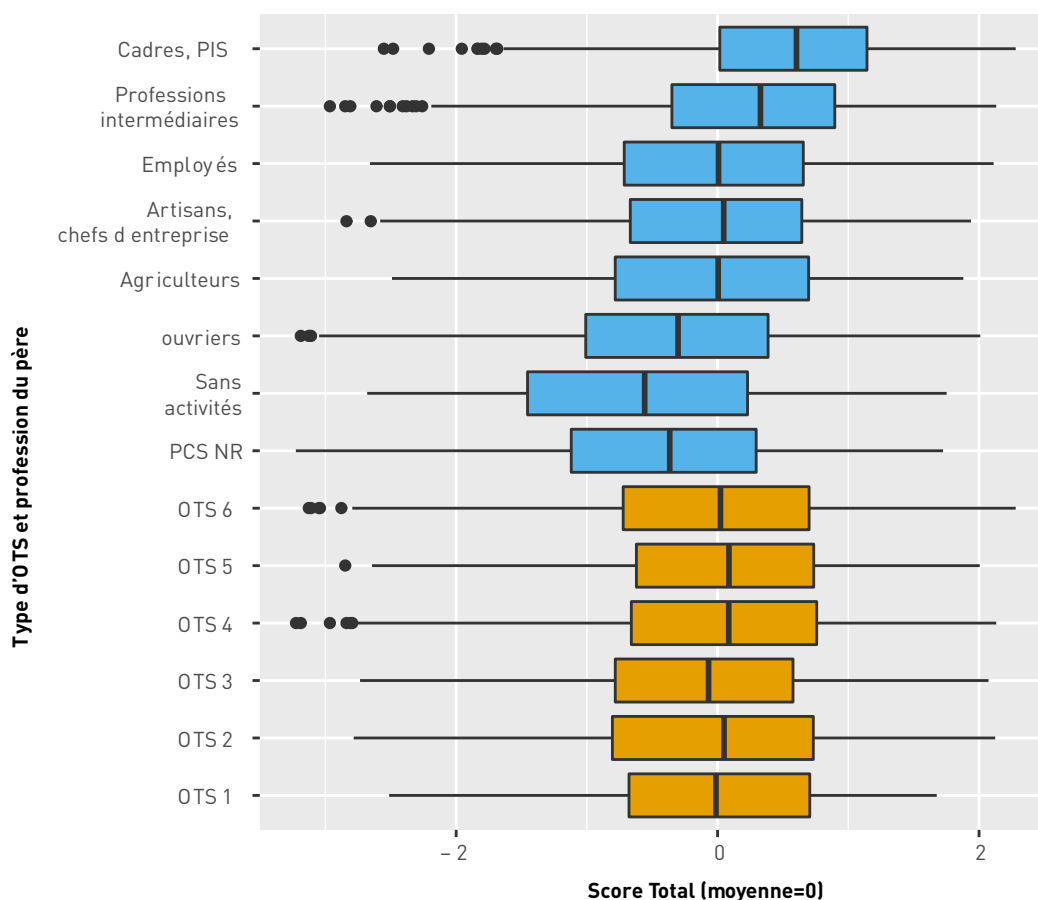
Figure 2. Coefficients de l'OTS 3 dans la régression quantile



Note : Pour ces régressions quantiles, la population de chaque OTS a été divisée en 1/5, chaque groupe représentant 20 % des élèves ordonnés selon leur score. La partie bleutée représente l'intervalle de confiance des coefficients. Ces régressions correspondent à un modèle contrôlant le sexe de l'élève, le diplôme le plus élevé de chaque parent, la langue parlée et le nombre de livres au domicile, l'indication de changement d'école au cours du primaire, l'indice social de la classe et le score en CP.

Lecture : Pour l'OTS 2, le coefficient du 2^e décile est significatif et proche de - 0,17.

Source : MEN-DEPP, Panel DEPP 2011.

Figure 3. Score cognitif en CM2 selon la PCS du père et l'OTS de l'école

Note : Pour la présentation des résultats, le choix a été fait de réaliser des graphiques de type « boîte à moustache » qui permet d'observer aisément la dispersion d'une variable telle que le score des élèves. Les extrémités du rectangle correspondent aux quartiles 1 et 3. Le rectangle représente donc 50 % des élèves, 25 % ont un niveau plus faible et 25 % un niveau plus élevé. La barre au sein du rectangle est la médiane et les extrémités correspondent aux valeurs minimales et maximales exceptées pour les valeurs s'écartant de plus de 1,5 fois l'écart interquartile (Q3-Q1), ces valeurs sont alors représentées par des points.

Source : MEN-DEPP (Panel 2011, Évaluation 2016).

N = 8 774 (dans un souci de présentation, seuls les élèves des OTS 1 à 6 sont pris en compte).

Conclusion

La réforme des rythmes scolaires engagée dès 2013 dans 4 000 communes puis en 2014 pour toutes les autres, visait à mieux répartir les heures de classe sur la semaine, à alléger la journée de classe et à programmer les enseignements à des moments où la faculté de concentration des élèves est la plus grande. L'objectif de cette réforme est avant tout de faciliter et d'améliorer les apprentissages des élèves. Dans ce cadre, différentes organisations sont possibles selon les spécificités locales, et une nomenclature des organisations du temps scolaire (OTS) en six modalités principales et deux complémentaires a été établie, et utilisée dans le cadre de ce chapitre. Nous avons tenté d'étudier l'existence d'un effet des différents types d'OTS mises en place dans le cadre de la réforme sur les apprentissages des élèves.

Pour cela nous avons utilisé les données d'un panel d'élèves entrés en CP en 2011, pour lesquels on dis-

pose de résultats à une évaluation en début de CP, de résultats à une évaluation cinq ans plus tard (en fin de CM2 pour la plupart d'entre eux), ainsi que d'informations récoltées auprès des parents en 2012 et en 2016. Ce panel a été constitué en 2011, donc avant la mise en place de la réforme, et est construit pour être représentatif au niveau national. Il n'a pas été conçu dans l'objectif de comparer les différentes organisations du temps scolaire, ce qui est une première limite aux résultats issus de cette recherche.

En effet, les différentes OTS n'ont pas des effectifs équivalents au niveau national, ce qui se retrouve dans l'échantillon du panel. De ce fait, certaines OTS ont des effectifs réduits dans notre échantillon, ce qui donne peu de puissance statistique aux tests réalisés. En d'autres termes, la présence d'un effet des OTS sur le niveau des élèves est difficile à identifier, d'autant plus si ce dernier est faible. Par ailleurs, les OTS ne sont pas réparties uniformément sur l'ensemble du

territoire. Il existe donc des disparités géographiques et des différences structurelles des populations selon les OTS. Nous avons tenté de contrôler ces effets en introduisant dans les modélisations des variables socio-démographiques, mais, malgré tout, il convient de rester prudent dans l'interprétation des résultats car des effets pourraient apparaître et être attribués aux OTS alors qu'ils peuvent être liés à d'autres facteurs confondus.

Les seuls effets observés à partir des données du panel indiquent des scores un peu plus faibles en moyennes pour les élèves des OTS 2 et 3 (un après-midi libéré) comparés à l'OTS 6, la plus fréquente (OTS régulière

avec pause méridienne supérieure à 1 heure 45). Si les effets observés sont bien liés aux OTS, il se pourrait que l'impact négatif touche particulièrement les élèves les plus en difficultés. Pour les autres OTS, les données ne font pas apparaître d'effet sur les résultats des élèves, ce qui ne signifie pas qu'il n'y en a pas, car encore une fois, la puissance statistique est relativement faible.

Mais, en tout état de cause, les effets des OTS sur le niveau des élèves, lorsqu'il y en a, sont d'une ampleur très limitée, et largement inférieure aux différences de réussite scolaire observées selon les caractéristiques sociales et culturelles des élèves.

Partie 2. Les résultats issus d'une enquête auprès d'élèves de CP

Introduction

De façon complémentaire à l'utilisation du panel, la DEPP a mené une enquête auprès d'élèves de CP pour étudier l'existence de différences d'impact entre un ou des modes d'organisation du temps scolaire (OTS) sur la progression des apprentissages des élèves. Pour répondre à cette question, il est fait appel à une enquête à deux temps de mesure, entre le début et la fin de CP. Cette partie 2 est organisée en deux sous-parties. Après une première sous-partie (A) consacrée à la présentation des données, la seconde sous-partie (B) présente les résultats de l'analyse des effets des différentes OTS sur les apprentissages des élèves. On notera que, contrairement à l'étude s'appuyant sur le panel, on ne dispose pas pour les élèves de CP de la PCS des parents.

A. Les données

L'enquête concerne les six principales organisations du temps scolaire, qui représentent 9 écoles élémentaires sur 10 en France métropolitaine. Chacune de ces OTS est représentée par un nombre d'élèves variant entre 600 et 1 000 pour former un échantillon total de près de 5 200 élèves (tableau 7).

L'échantillon comprend huit départements : le Finistère, la Gironde, l'Isère, le Nord, Paris, les Pyrénées-Orientales, la Seine-Maritime et le Val-de-Marne. L'objectif de l'échantillon visait moins la représentativité nationale, qu'un nombre suffisant d'élèves dans chaque OTS : on sait par exemple que l'OTS 1 (école le samedi matin à la place du mercredi matin), est très peu présente au niveau national (environ 2 % des établissements et des élèves), et un échantillon représentatif de taille raisonnable aurait donné des effectifs trop faibles. C'est ainsi qu'au sein de certains départements, les élèves de CP ont été enquêtés dans des villes spécifiques : 500 élèves pour les communes de Lille et de Villeneuve-d'Ascq, 300 pour la commune de Perpignan et 500 pour celle de Paris. Une fois ces contraintes géographiques prises en compte, l'échantillon a été tiré de manière à être équilibré entre les zones rurales, les zones urbaines en éducation prioritaire et les zones urbaines hors éducation prioritaire, conformément à la structure des écoles en France métropolitaine.

L'échantillon comprend 284 écoles pour autant de classes, une seule classe ayant été sélectionnée par école. Au premier moment de mesure (T1), 100 % des écoles ont participé à l'enquête pour un total de 5 500 élèves. À l'issue du second moment de mesure

Tableau 7. Répartition des élèves selon l'OTS dans l'échantillon

	Nombre d'élèves	Pourcentage (%)
OTS 1 : 5 matinées et 4 après-midi avec samedi matin à la place du mercredi matin	884	17,0
OTS 2 : 5 matinées et 3 après-midi (pas d'école vendredi après-midi)	832	16,0
OTS 3 : 5 matinées et 3 après-midi (pas d'école un après-midi autre que le vendredi)	888	17,1
OTS 4 : 5 matinées et 4 après-midi, dont 2 longs et 2 courts	903	17,4
OTS 5 : 5 matinées et 4 après-midi de même durée avec pause méridienne d'environ 1 heure 30	1065	20,5
OTS 6 : 5 matinées et 4 après-midi de même durée avec pause méridienne de plus de 1 heure 45	622	12,0
Total	5 194	100,0

Lecture : 884 élèves ayant école le samedi matin ont répondu aux deux temps de mesure de l'enquête, et représentent 17 % des élèves interrogés par la DEPP.

Source : MEN-DEPP, Enquête DEPP OTS 2015-2016.

(T2), environ 5 200 élèves répartis dans 281 écoles ont participé aux deux moments de mesure, ce qui représente un taux d'attrition des élèves de 5 % entre T1 et T2.

Le nombre moyen d'élèves participant à l'enquête par école, et donc par classe, est presque identique entre les OTS : il varie entre 17 et 20 élèves par école, ce qui exclut d'éventuels effets dus à la taille de la classe.

La collecte des données a été réalisée sur deux moments de mesure à l'aide d'un test standardisé qui mesure quatre dimensions : la phonologie, les mathématiques, l'écriture et la pré-lecture. Le premier moment de mesure (T1) a eu lieu en septembre 2015. Il portait sur des compétences et connaissances acquises en maternelle, tandis que le second moment de mesure (T2), en juin 2016, portait sur des compétences et connaissances acquises au cours du CP.

B. Les résultats

1. Analyse descriptive des effets sur les apprentissages des élèves selon les OTS

Au premier comme au second moment de mesure, les élèves obtiennent des scores qui varient davantage au sein de chacune des OTS qu'entre OTS. Autrement dit, les différences des scores des élèves sont beaucoup plus faibles entre les OTS qu'au sein de chacune d'elles. À titre d'exemple, en phonologie, au T2, l'écart entre le score moyen le plus élevé (13,12 pour l'OTS 4) et le score moyen le plus faible (12,59 pour l'OTS 3), est de 0,53. Alors que les écart-types (variations) des

scores dans ces OTS sont beaucoup plus importants, supérieurs à 2,86 soit plus de cinq fois plus importants que l'écart entre l'OTS 4 et l'OTS 3 (tableau 8).

Si l'on prend en compte indépendamment les unes des autres les caractéristiques individuelles des élèves ou celles de leur école, telles que le sexe ou l'appartenance ou non de l'école à l'éducation prioritaire, les élèves obtiennent des scores dont la variation est plus importante au sein de chaque OTS qu'entre les OTS. Au T2, les filles obtiennent, par exemple, des scores en phonologie dont les écart-types (variations au sein de chacune des OTS) restent largement plus importants que l'écart entre le score le plus élevé (13,46 pour l'OTS 4) et le score le plus faible (12,74 pour l'OTS 3) qui s'élève à seulement 0,72 (tableau 8). Les résultats sont similaires chez les garçons, bien que l'écart de scores soit moindre (écart moyen de 0,59 entre l'OTS 4 et l'OTS 1). Ces constats restent valables pour les trois autres dimensions (mathématiques, écriture et pré-lecture) et quel que soit le moment de mesure. Les élèves dont l'école est hors éducation prioritaire obtiennent des scores plus élevés que ceux dont l'école est en éducation prioritaire et ce sur toutes les dimensions et sur les deux moments de mesure. Toutefois, les variations inter-OTS sont beaucoup moins importantes que les variations intra-OTS quant aux scores moyens obtenus par des élèves en éducation prioritaire comme hors éducation prioritaire.

Ces premières analyses descriptives montrent que les élèves de CP obtiennent des scores proches entre les six organisations du temps scolaire, et ce sur les quatre dimensions mesurées. Ce constat reste vrai

Tableau 8. Les scores des élèves selon l'OTS dans les quatre dimensions au deuxième temps de mesure (T2)

	Score final en phonologie			Score final en mathématiques			Score final en écriture			Score final en pré-lecture		
	N	Moyenne	Écart-type	N	Moyenne	Écart-type	N	Moyenne	Écart-type	N	Moyenne	Écart-type
OTS 1 : 5 matinées et 4 après-midi avec samedi matin à la place du mercredi matin	854	12,61	3,06	859	11,56	2,94	842	13,46	3,88	856	15,16	3,03
OTS 2 : 5 matinées et 3 après-midi (pas d'école vendredi après-midi)	797	12,62	3,05	790	11,22	3,18	794	13,78	4,12	798	14,93	3,25
OTS 3 : 5 matinées et 3 après-midi (pas d'école un après-midi autre que vendredi)	862	12,59	2,99	840	11,33	2,83	847	13,62	4,04	865	15,04	3,10
OTS 4 : 5 matinées et 4 après-midi, dont 2 longs et 2 courts	881	13,12	2,86	884	12,04	2,76	874	14,48	3,84	874	15,57	2,83
OTS 5 : 5 matinées et 4 après-midi de même durée avec pause méridienne d'environ 1 heure 30	1034	13,02	2,78	1022	11,77	2,85	1008	13,79	3,80	1024	15,23	2,94
OTS 6 : 5 matinées et 4 après-midi de même durée avec pause méridienne de plus de 1 heure 45	603	12,68	3,11	595	11,41	2,85	594	13,97	3,72	598	15,27	2,85

Lecture : le score moyen obtenu par les 854 élèves de l'OTS 1 en phonologie au T2 est de 12,61.

Source : MEN-DEPP, Enquête DEPP OTS 2015-2016.

même lorsque l'on prend en compte le sexe de l'élève ou l'appartenance ou non de son école à l'éducation prioritaire. Afin de mieux appréhender l'existence ou non d'effets de l'organisation du temps scolaire sur les progressions des apprentissages des élèves, des analyses économétriques ont été construites.

2. Les analyses économétriques

Des modélisations économétriques ont été appliquées afin d'estimer l'impact des OTS sur les résultats des élèves en tenant compte à la fois de leurs caractéristiques individuelles et des caractéristiques de leurs écoles. Elles permettent de comparer les élèves partageant les mêmes caractéristiques entre les OTS ; cependant les seules caractéristiques disponibles, outre le niveau scolaire initial, sont le genre, l'appartenance à l'éducation prioritaire, le mois de naissance et la zone de l'école (rurale ou urbaine).

Les résultats de ces analyses (*annexe 5*) montrent que les élèves progressent de manière quasi-similaire entre les OTS. Lorsqu'elles existent, les différences entre les six OTS sont faibles et n'impliquent pas toutes les dimensions. Elles concernent notamment deux des quatre dimensions mesurées, à savoir l'écriture et la phonologie. Aussi, les six OTS ne se distinguent pas systématiquement sur ces dimensions. Sur les deux autres dimensions, mathématiques et pré-lecture, les données ne permettent pas de mettre en évidence l'existence de différences de progression des élèves selon l'OTS.

C'est sur la dimension « écriture » que les élèves enregistrent les différences de progression les plus importantes, puisqu'elles sont significativement au désavantage de l'OTS 1 (école le samedi matin) comparée aux cinq autres OTS, de l'OTS 2 à l'OTS 6 (*annexe 5*). Cela signifie que les élèves de chacune de ces OTS progressent davantage que ceux de l'OTS 1 en écriture. Il faut cependant préciser qu'aucune différence significative n'a été mise en évidence entre les progressions des élèves des OTS 2 à 6 sur cette dimension, mais nous ne disposons pas ici de la richesse des variables sociales du panel DEPP pour chaque élève, et donc pas de la possibilité de contrôler d'éventuels biais non observés. De ce fait, il n'est pas possible d'affirmer que parmi les cinq autres OTS, les progressions diffèrent significativement les unes des autres. On ajoutera que, comme rappelé précédemment, l'OTS 1 est peu présente sur le territoire, ce qui relativise encore le résultat.

À caractéristiques comparables, les élèves de l'OTS 5 (OTS régulière avec une pause de moins de 1 heure 45) enregistrent un score moyen plus élevé (+ 0,48) que ceux de l'OTS 1 sur la dimension phonologie en fin de CP (*annexe 5*). Les élèves des autres OTS (OTS 2, OTS 3, OTS 4 et OTS 6) semblent n'avoir de progressions significativement différentes ni entre eux, ni par rapport à ceux de l'OTS 1, ni par rapport à ceux de l'OTS 5 sur cette même dimension.

3. L'analyse par le modèle multi-niveau

La robustesse de ces résultats a été interrogée au moyen d'une autre méthode d'analyse, le modèle mul-

ti-niveau. Les modèles multi-niveaux permettent en effet de mieux prendre en compte les effets de l'environnement de l'élève autorisant une estimation plus fine de l'erreur-type des paramètres statistiques du modèle. Ce type de modèle est particulièrement adapté aux données de cette étude qui présentent une structure hiérarchisée : les élèves sont regroupés dans des écoles dont les caractéristiques peuvent influencer leurs résultats aux tests.

Les résultats des estimations de ce modèle corroborent ceux des analyses précédentes. Ils montrent que, comparée à l'OTS 1 (école le samedi matin), l'OTS 5 (régulière avec pause méridienne de moins de 1 heure 45) est plutôt favorable à la progression des élèves en phonologie (+ 0,39 point par rapport à l'OTS 1). Les OTS 2, OTS 3, OTS 4 et OTS 5 sont plus favorables à la progression des élèves en écriture que l'OTS 1, mais ne peuvent pas être distinguées entre elles.

Les deux méthodes d'analyse donnent donc des résultats proches. Les différences des progressions des élèves entre OTS dépendent de la dimension mesurée. Les différences de progression mises en évidence sont loin d'être systématiques et restent assez faibles. Puisqu'il n'existe pas d'OTS systématiquement associées à des résultats favorables ou défavorables des élèves, il est difficile de les différencier clairement entre elles. Les données dont on dispose ne permettent donc pas de mettre en évidence l'existence d'effets globaux de l'OTS sur les progressions des élèves.

Par ailleurs, comme nous l'avons vu pour le panel, les OTS ne sont pas réparties aléatoirement sur le territoire. Il peut exister des variables non contrôlées dans ces études qui peuvent avoir un impact sur la progression des élèves et qui peuvent être confondues avec l'OTS. De possibles effets d'interactions n'ont pas été étudiés en raison de l'indisponibilité de certaines données, notamment entre PCS et OTS. Enfin, ces travaux évaluent essentiellement des dimensions cognitives auprès des élèves. Les différences d'impact entre OTS sur les dimensions conatives n'ont pas été appréciées.

Conclusion

Au total, cette analyse de l'impact de l'organisation du temps scolaire sur la progression des apprentissages fondamentaux des élèves de CP montre que les différences entre OTS en termes de progression des élèves sont faibles. Elles concernent notamment les dimensions « phonologie » et « écriture ». Aucune différence significative n'a été mise en évidence sur les deux autres dimensions : mathématiques et pré-lecture. On ne peut donc conclure qu'une OTS semblerait plus favorable ou plus défavorable aux résultats des élèves sur l'ensemble des dimensions. Il est de ce fait difficile de se prononcer sur l'existence d'effets globaux de l'OTS sur les résultats des élèves de CP, ce qui est en phase avec l'étude précédente portant sur les élèves du panel DEPP 2011.

ANNEXES

ANNEXES de la partie 1

Bibliographie

ANDREU (Sandra), BEN ALI (Linda), ROCHER (Thierry), « Évaluation numérique des compétences du socle en début de sixième : des niveaux de compétences contrastés selon les académies », *Note d'Information*, n°16.18, MENESR, juin 2016.

EURYDICE, "Organization of school time in Europe. Primary and secondary general education. 2015/16 school year", *Fact and Figures*, Eurydice, 2015.

FOTINOS (Georges), TESTU (François), *Les impacts de l'aménagement du temps scolaire sur le climat des écoles et les rythmes de vie des enfants d'Arras. Une réponse locale à une interrogation nationale*, ORTEJ, 2016.

GIVORD (Pauline), GUILLERM (Marine), MONSO (Olivier), MURAT (Fabrice), « La ségrégation sociale entre les collèges : quelles différences entre public et privé, aux niveaux national, académique et local ? », *Éducation & formations*, n° 91, septembre 2016.

INSERM, *Rythmes de l'enfant. De l'horloge biologique aux rythmes scolaires*, Les éditions Inserm, Paris, 2001.

LAFORÊTS (Véronique), *L'éducatif local : les usages politiques du temps libre des enfants*, thèse de sociologie, Université Grenoble Alpes, 2016.

LEVY (Émile), « Les rythmes scolaires », *Avis et rapports du Conseil économique et social*, n°9, juillet 1980.

ROCHER (Thierry), « Construction d'un indice de position sociale des élèves », *Éducation & formations*, n° 90, avril 2016.

SUCHAUT (Bruno), « L'organisation et l'utilisation du temps scolaire à l'école primaire : enjeux et effets sur les élèves. », conférence à l'initiative de la ville de Cran-Gevrier, mai 2009.

TESTU (François), « Les rythmes scolaires, étude sur les variations de performances obtenues à des épreuves d'addition et de barrage par des élèves de CP, CE2, CM2, durant la journée et la semaine scolaire », *Revue Française de Pédagogie*, 1979, p. 48-58.

TESTU (François), ALAPHILIPPE (Daniel), CHASSEIGNE (Gérard), CHEZE (Marie-Thérèse), « Variations journalières de l'activité intellectuelle d'enfants de 10-11 ans en fonction de conditions psychosociologiques de passation d'épreuves », *L'année psychologique*, 1995 vol. 95, n° 2. p. 247-266.

MENESR, *Rapport du comité de suivi de la réforme des rythmes éducatifs*, « Une année de généralisation des rythmes », novembre 2015.

AMF, « Enquête 2016 sur la réforme des rythmes scolaires », AMF, 2016.

Site du Sénat, consulté le 12 mai 2017 : www.senat.fr/espace_presse/actualites/201310/rythmes_scolaires_le_senat_cree_une_mission_commune_dinformation.html

Annexe 1. Régressions linéaires

Tableau 9

Parameter	Modèle1	Modèle2	Modèle3
ots_mod OTS 1	n.s.	n.s.	n.s.
ots_mod OTS 1/3	n.s.	n.s.	n.s.
ots_mod OTS 2	n.s.	n.s.	- 0,107***
ots_mod OTS 3	n.s.	- 0,073*	- 0,059*
ots_mod OTS 3/1	0,182***	n.s.	n.s.
ots_mod OTS 4	0,067**	n.s.	n.s.
ots_mod OTS 5	0,062**	n.s.	n.s.
ots_mod OTS 6 (référence)	0	0	0
ots_mod autre OTS	0,18**	n.s.	n.s.
ots_mod Etablissement primaire Privé	0,343***	n.s.	n.s.
ots_mod Non concerné	1,021***	n.s.	n.s.
indicC_moy		0,005***	0,003***
sexe garçon		0,04**	0,124***
dipm 1er cycle universitaire		- 0,147***	- 0,102***
dipm BEPC, brevet des collèges		- 0,462***	- 0,22***
dipm CAP ou BEP		- 0,385***	- 0,24***
dipm NR		- 0,342***	- 0,194***
dipm aucun diplôme ou certificat d'étude		- 0,579***	- 0,316***
dipm bac général		- 0,165***	- 0,1***
dipm bac techno, ou pro,		- 0,292***	- 0,192***
dipp 1er cycle universitaire		n.s.	n.s.
dipp BEPC, brevet des collèges		- 0,18***	- 0,092*
dipp CAP ou BEP		- 0,277***	- 0,172***
dipp NR		- 0,283***	- 0,192***
dipp aucun diplôme ou certificat d'étude		- 0,367***	- 0,237***
dipp bac général		n.s.	n.s.
dipp bac techno, ou pro,		- 0,148***	- 0,101***
langm NR		- 0,171*	n.s.
langm autre langue uniquement		n.s.	0,25**
langm souvent français		n.s.	0,065***
langm souvent une autre langue		0,126**	0,198***
livre Aucun livre au domicile		- 0,383***	- 0,208***
livre Entre 1 et 29 livres		- 0,352***	- 0,207***
livre Entre 100 et 199 livres		- 0,06*	- 0,053**
livre Entre 30 et 99 livres		- 0,199***	- 0,128***
livre NR		- 0,43***	- 0,221***
pcsm 1- agriculteurs		n.s.	n.s.
pcsm 2- artisans, commerçants, chef d'entreprise		- 0,176***	- 0,116**
pcsm 4- professions intermédiaires		n.s.	n.s.
pcsm 5- employés		- 0,114***	- 0,087***
pcsm 6- ouvriers		- 0,186***	- 0,121***
pcsm 8- sans activités		- 0,188***	- 0,09**
pcsm 9- NR		- 0,236***	- 0,141***
pcsp 1- agriculteurs		- 0,186**	- 0,119*
pcsp 2- artisans, commerçants, chef d'entreprise		- 0,07*	- 0,068**
pcsp 4- professions intermédiaires		n.s.	n.s.

Parameter	Modèle1	Modèle2	Modèle3
pcsp 5- employés		n.s.	n.s.
pcsp 6- ouvriers		- 0,14***	- 0,091***
pcsp 8- sans activités		- 0,211*	n.s.
pcsp 9- NR		- 0,189***	- 0,097**
cgt_eco Changement d'école entre 2011 et 2016		n.s.	0,061***
cgt_eco NR		n.s.	n.s.
urb_rur 0		n.s.	n.s.
urb_rur 1		0,061***	n.s.
score_tot_cp2			0,561***
R- bis	0,03354	0,251 8	0,492 4
R- bis adj	0,03266	0,248 1	0,489 8

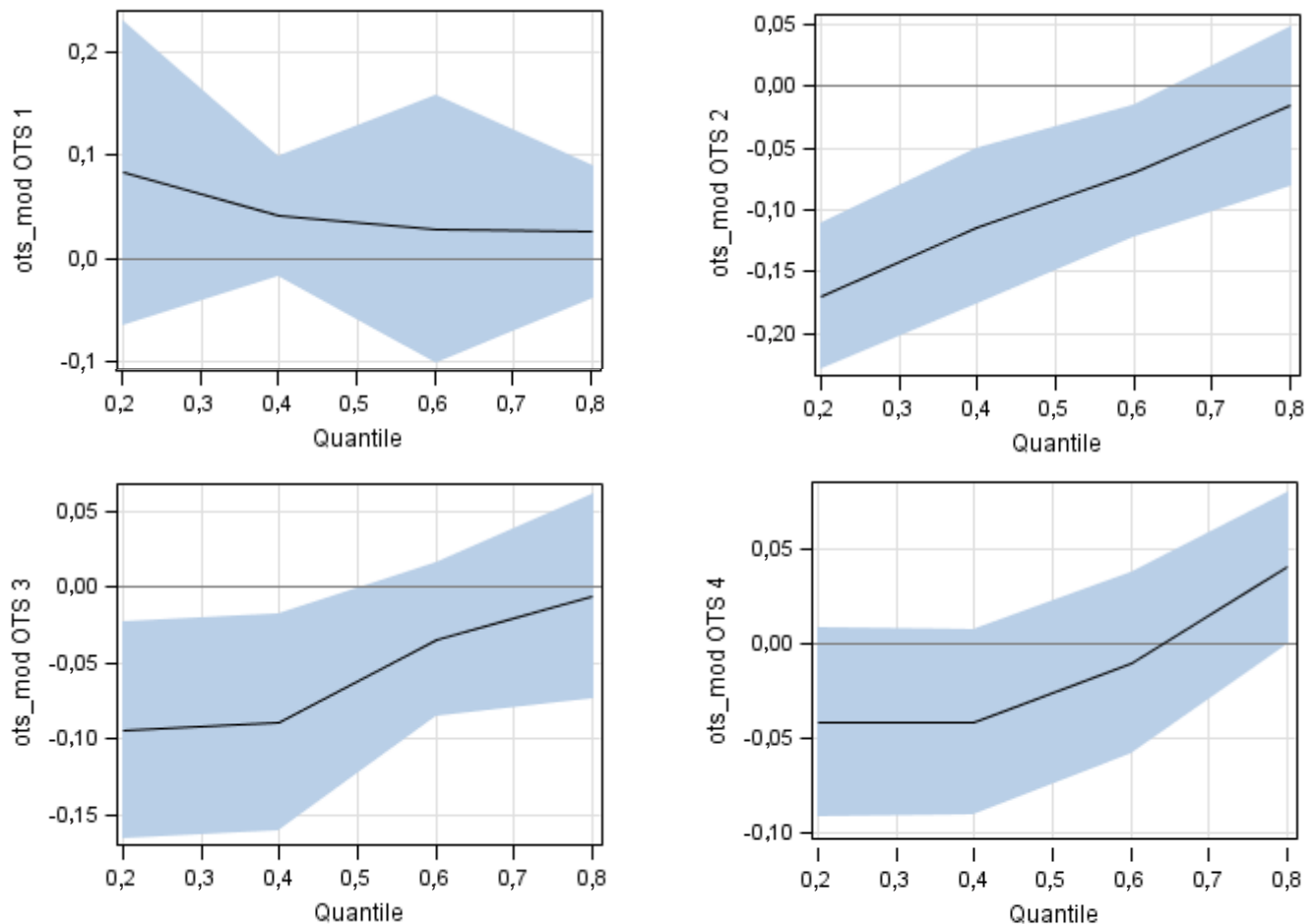
Source : MEN-DEPP, Panel DEPP 2011

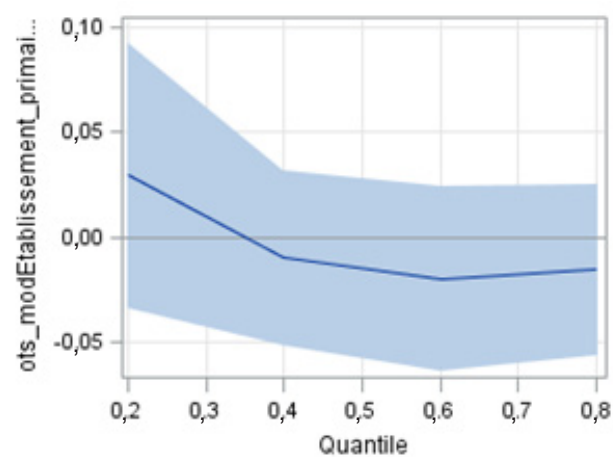
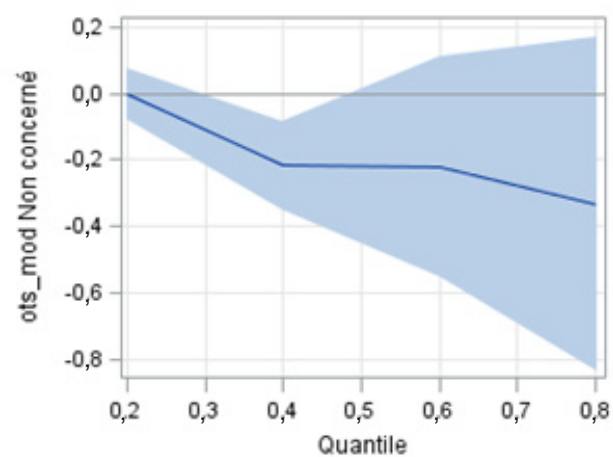
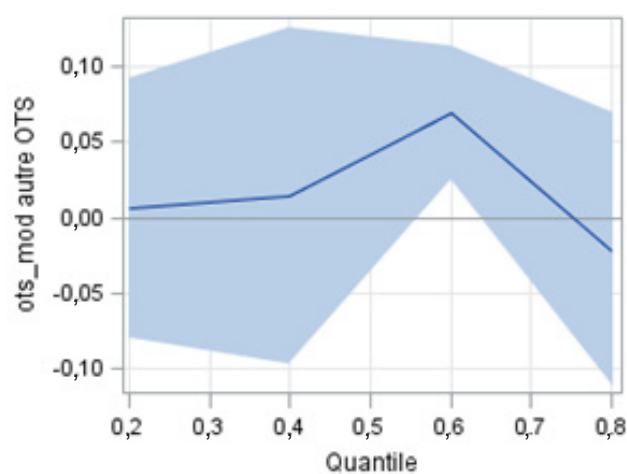
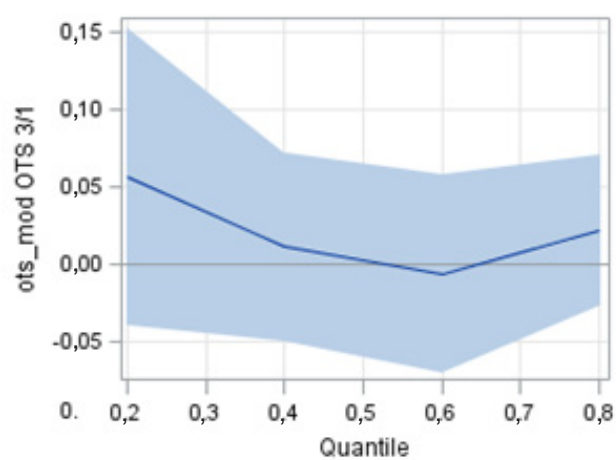
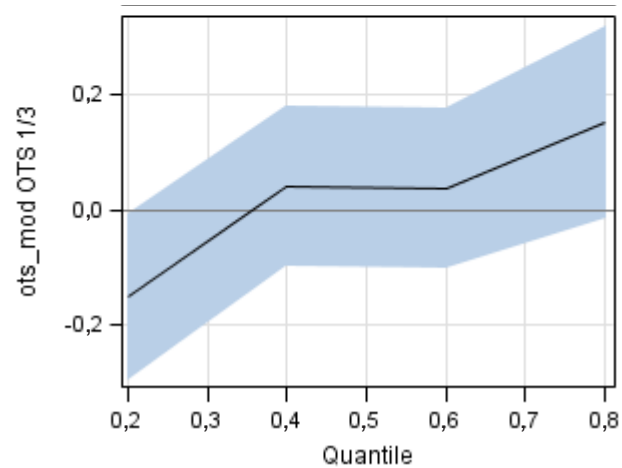
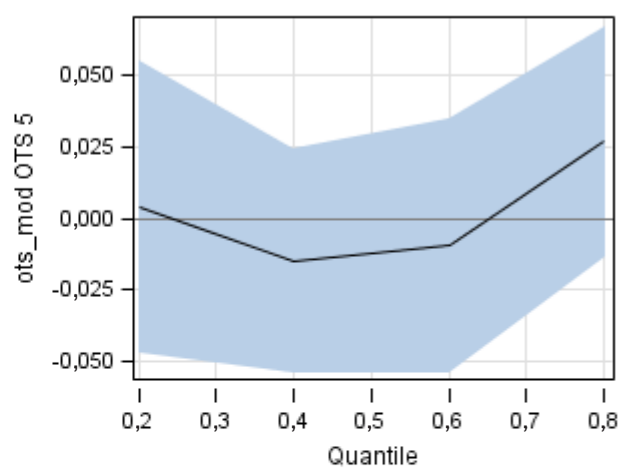
Il manque une mention sur la significativité (*, **, ***)

Annexe 2. Régressions quantiles

Paramètres estimés par quantile de score à l'évaluation 2016 (et intervalle de confiance à 95 %)

Source : MEN-DEPP, Panel DEPP 2011





Source : MEN-DEPP, Panel DEPP 2011

ANNEXES de la partie 2

Annexe 3

Tableau 10. Scores des élèves selon le sexe et l'OTS (premier moment de mesure)

			OTS					
			OTS 1	OTS 2	OTS 3	OTS 4	OTS 5	OTS 6
Score initial en phonologie	Garçon	N	444	391	442	430	518	312
		Moyenne	9,53	9,23	9,41	9,73	9,22	9,48
		Écart-type	3,15	3,22	3,09	3,2	3,11	3,1
	Fille	N	427	425	425	446	516	291
		Moyenne	9,85	9,57	9,73	10,41	9,83	9,66
		Écart-type	3,21	2,9	2,95	2,99	2,95	3,1
Score initial en mathématiques	Garçon	N	445	390	437	435	514	313
		Moyenne	9,78	9,06	9,19	9,77	9,57	9,47
		Écart-type	2,89	2,92	2,92	2,75	2,81	3,02
	Fille	N	419	418	424	443	521	289
		Moyenne	9,76	9,27	9,1	10,19	9,64	9,45
		Écart-type	2,76	2,86	2,82	2,6	2,61	2,82
Score initial en écriture	Garçon	N	440	386	440	431	521	312
		Moyenne	12,85	11,93	11,6	12,96	12,36	12,3
		Écart-type	4,38	4,19	4,34	4,31	3,91	4,31
	Fille	N	417	423	423	447	519	2 91
		Moyenne	13,32	12,75	12,65	14,13	13,03	13,15
		Écart-type	3,88	4,1	4,16	3,72	4,13	4,13
Score initial en pré-lecture	Garçon	N	443	384	438	435	525	314
		Moyenne	11,51	10,78	10,82	11,57	11,35	11,56
		Écart-type	2,73	2,87	2,79	2,57	2,54	2,43
	Fille	N	418	422	425	455	525	292
		Moyenne	11,83	11,6	11,31	12,1	11,63	11,98
		Écart-type	2,43	2,49	2,63	2,09	2,42	2,22

Lecture : dans l'OTS 1 au T1, les garçons ont obtenu en moyenne un score de 9,53 (contre 9,85 pour les filles) en phonologie.

Source : MEN-DEPP (enquête DEPP OTS 2015-2016)

Tableau 11. Scores des élèves selon le sexe et l'OTS (second moment de mesure)

			OTS					
			OTS 1	OTS 2	OTS 3	OTS 4	OTS 5	OTS 6
Score initial en phonologie	Garçon	N	443	381	439	431	509	313
		Moyenne	12,18	12,38	12,44	12,77	12,73	12,57
		Écart-type	3,24	3,14	3,12	2,97	2,97	3,13
	Fille	N	411	416	423	450	525	290
		Moyenne	13,08	12,85	12,74	13,46	13,29	12,81
		Écart-type	2,79	2,95	2,85	2,71	2,56	3,1
Score initial en mathématiques	Garçon	N	443	376	424	435	516	309
		Moyenne	11,53	11,33	11,4	12	11,68	11,62
		Écart-type	3,06	3,14	2,86	2,82	2,98	2,84
	Fille	N	416	414	416	449	506	286
		Moyenne	11,59	11,12	11,25	12,08	11,87	11,17
		Écart-type	2,81	3,22	2,81	2,7	2,72	2,85
Score initial en écriture	Garçon	N	430	379	429	427	501	311
		Moyenne	13,31	13,54	13,47	14	13,48	14,04
		Écart-type	3,98	4,28	4,15	4,09	3,99	3,73
	Fille	N	412	415	418	447	507	283
		Moyenne	13,62	14	13,77	14,94	14,09	13,89
		Écart-type	3,78	3,97	3,92	3,53	3,59	3,72
Score initial en pré-lecture	Garçon	N	437	378	440	428	509	309
		Moyenne	14,96	14,61	14,94	15,16	14,99	15,22
		Écart-type	3,09	3,51	3,1	3,1	3,02	2,91
	Fille	N	419	420	425	446	515	289
		Moyenne	15,36	15,23	15,15	15,96	15,47	15,32
		Écart-type	2,95	2,98	3,1	2,49	2,85	2,79

Source : MEN-DEPP (enquête DEPP OTS 2015-2016)

Annexe 4

Tableau 12. Scores des élèves selon l'appartenance à l'éducation prioritaire et l'OTS (premier moment de mesure)

			OTS					
			OTS 1	OTS 2	OTS 3	OTS 4	OTS 5	OTS 6
Score initial en phonologie	Hors éducation prioritaire	N	602	643	587	712	954	424
		Moyenne	10,12	9,69	10	10,27	9,58	10,15
		Écart-type	3,03	3,06	2,97	3,1	3,04	2,97
	Éducation prioritaire	N	269	173	280	164	80	179
		Moyenne	8,72	8,35	8,66	9,23	8,88	8,18
		Écart-type	3,3	2,82	2,94	3,02	3,04	2,95
Score initial en mathématiques	Hors éducation prioritaire	N	602	638	583	711	958	426
		Moyenne	10,14	9,37	9,48	10,15	9,66	9,98
		Écart-type	2,73	2,85	2,81	2,66	2,73	2,68
	Éducation prioritaire	N	262	170	278	167	77	176
		Moyenne	8,92	8,4	8,45	9,25	8,96	8,19
		Écart-type	2,85	2,92	2,87	2,65	2,41	3,09
Score initial en écriture	Hors éducation prioritaire	N	600	638	586	717	960	425
		Moyenne	13,81	12,81	12,69	13,65	12,78	12,96
		Écart-type	3,91	4	4,26	4,09	4,03	4,23
	Éducation prioritaire	N	257	171	277	161	80	178
		Moyenne	11,39	10,67	10,91	13,13	11,69	12,1
		Écart-type	4,22	4,32	4,1	3,91	3,91	4,21
Score initial en pré-lecture	Hors éducation prioritaire	N	604	635	587	723	969	425
		Moyenne	11,9	11,45	11,27	11,9	11,55	11,95
		Écart-type	2,47	2,58	2,62	2,31	2,48	2,2
	Éducation prioritaire	N	257	171	276	167	81	181
		Moyenne	11,11	10,34	10,6	11,55	10,73	11,33
		Écart-type	2,78	2,99	2,87	2,48	2,41	2,58

Source : MEN-DEPP (enquête DEPP OTS 2015-2016)

Lecture : dans l'OTS 1 au T1, les élèves en éducation prioritaire ont obtenu un score moyen de 11,39 (contre 13,81 pour les élèves hors éducation prioritaire) en écriture.

Tableau 13. Scores des élèves selon l'appartenance à l'éducation prioritaire et l'OTS (second moment de mesure)

			OTS					
			OTS 1	OTS 2	OTS 3	OTS 4	OTS 5	OTS 6
Score initial en phonologie	Hors éducation prioritaire	N	593	628	586	716	958	423
		Moyenne	12,98	12,9	13	13,25	13,07	13,27
		Écart-type	2,96	2,89	2,71	2,79	2,79	2,71
	Éducation prioritaire	N	261	169	276	165	76	180
		Moyenne	11,75	11,59	11,72	12,58	12,33	11,31
		Écart-type	3,11	3,37	3,35	3,1	2,67	3,54
Score initial en mathématiques	Hors éducation prioritaire	N	601	628	570	716	948	417
		Moyenne	11,88	11,48	11,61	12,21	11,82	11,74
		Écart-type	2,76	3,07	2,74	2,66	2,84	2,57
	Éducation prioritaire	N	258	162	270	168	74	178
		Moyenne	10,83	10,2	10,73	11,31	11,19	10,62
		Écart-type	3,2	3,39	2,94	3,06	2,92	3,3
Score initial en écriture	Hors éducation prioritaire	N	591	628	580	710	931	417
		Moyenne	13,78	14,11	14,09	14,65	13,87	14,29
		Écart-type	3,74	4,01	3,83	3,76	3,77	3,44
	Éducation prioritaire	N	251	166	267	164	77	177
		Moyenne	12,71	12,52	12,59	13,76	12,79	13,2
		Écart-type	4,11	4,33	4,27	4,1	4,04	4,23
Score initial en pré-lecture	Hors éducation prioritaire	N	600	633	585	707	946	415
		Moyenne	15,28	15,12	15,35	15,72	15,3	15,58
		Écart-type	2,92	3,13	2,85	2,69	2,94	2,55
	Éducation prioritaire	N	256	165	280	167	78	183
		Moyenne	14,86	14,2	14,39	14,91	14,4	14,56
		Écart-type	3,24	3,61	3,48	3,29	2,82	3,33

Source : MEN-DEPP (enquête DEPP OTS 2015-2016)

Annexe 5

Tableau 14. Variables expliquées

Coefficient		Score final en phonologie		Score final en mathématiques		Score final en écriture		Score final en pré-lecture	
		Coefficient	t de Student	Coefficient	t de Student	Coefficient	t de Student	Coefficient	t de Student
Constante		4,67	15,42	4,07	12,83	2,28	5,29	7,41	18,29
OTS	OTS 1	Référence		Référence		Référence		Référence	
	OTS 2	0,3	1,44	- 0,03	- 0,11	0,82***	2,6	0,08	0,33
	OTS 3	0,36	1,6	0,13	0,7	0,79***	2,78	0,32	1,53
	OTS 4	0,24	1,27	0,27	1,47	0,78***	2,63	0,25	1,21
	OTS 5	0,48***	2,64	0,32	1,77	0,64**	2,21	0,24	1,14
	OTS 6	0,25	1,43	- 0,11	- 0,66	0,58**	2,3	0,11	0,54
Scores initiaux	Score initial en phonologie	0,19***	12,2	0,08***	4,36	0,16***	6,99	0,08***	4,65
	Score initial en mathématiques	0,21***	11,3	0,31***	15,97	0,24***	9,57	0,16***	8,26
	Score initial en écriture	0,08***	5,4	0,11***	7,26	0,17***	8,14	0,1***	7,17
	Score initial en pré- lecture	0,26***	11,91	0,2***	8,91	0,42***	14,18	0,35***	12,24
Sexe	Garçon	Référence		Référence		Référence		Référence	
	Fille	0,25***	3,98	- 0,3***	- 4,8	0,09	0,96	0,19***	2,84
Âge	Naissance avant 2009	- 1,9***	- 7,69***	- 1,95***	- 7,84	- 2,52***	- 7,65	- 1,74***	- 5,76
	Naissance au 1 ^{er} trimestre 2009	- 0,08	- 0,82	0,07	0,81	- 0,2	- 1,52	- 0,26***	- 2,6
	Naissance au 2 ^e trimestre 2009	0,14	1,37	0,11	1,21	- 0,22	- 1,74	- 0,13	- 1,24
	Naissance au 3 ^e trimestre 2009	0,05	0,48	0,11	1,18	0,12	0,96	- 0,06	- 0,52
	Naissance au 4 ^e trimestre 2009	Référence		Référence		Référence		Référence	
	Naissance en 2010	0,01	0,03	- 0,08	- 0,21	0,01	0,03	0,44	1,55
Carac- téris- tiques de l'école	Zone rurale	Référence		Référence		Référence		Référence	
	Zone urbaine	0	0,01	0,12	0,8	0,54**	2,45	0,24	1,54
	Hors EP	Référence		Référence		Référence		Référence	
	EP	- 0,3	- 1,78	- 0,18	- 1,15	- 0,23	- 0,99	- 0,04	- 0,21

Source : MEN-DEPP (enquête DEPP OTS 2015-2016)

Lecture : à caractéristiques comparables, les élèves de l'OTS 5 obtiennent un score significativement plus élevé que ceux de l'OTS 1 en phonologie (+0,48 en moyenne).

Note : ** indique un résultat significatif au seuil de 5 %, *** au seuil de 1 %.

Méthodologie

1. La passation de l'évaluation

À chaque moment de mesure, l'évaluation des élèves est réalisée à l'aide d'un ensemble de tests standardisés qui porte sur quatre dimensions cognitives (phonologie, mathématiques, écriture, pré-lecture). La passation des tests est également standardisée afin de garantir la comparabilité des résultats. Ainsi, les élèves sont évalués pendant une semaine à raison d'une dimension mesurée par demi-journée, soit quatre demi-journées au total, afin de ne pas les fatiguer. Chaque évaluation dure environ 20 minutes.

2. Les items

Pour chaque élève, un score par dimension et par moment de mesure est calculé. Il s'agit d'un score brut, égal au nombre de « bons items » où celui-ci a obtenu de bonnes réponses. Étant donné que ce qui nous intéresse le plus est de distinguer les élèves entre eux selon leur score, un item est jugé bon lorsqu'il a une qualité suffisante de discrimination. Le niveau de discrimination d'un item est jugé à l'aide du calcul d'un indicateur psychométrique appelé Rbis. Le Rbis permet notamment de savoir si un item est capable de distinguer les individus qui ont obtenu un score total élevé de ceux qui ont obtenu un score total faible. Dans cette étude, seuls les items ayant un Rbis supérieur à 0,2 sont pris en compte dans le calcul des scores.

Au final, parmi les quatre dimensions, la phonologie compte 15 items au T1 et 16 items au T2, les mathématiques 14 items au T1 et 15 items au T2, l'écriture 20 items au T1 et 21 items au T2, et enfin la pré-lecture 14 items au T1 et 19 items au T2. Cela implique que les scores maximums d'un élève en phonologie s'élèveront à 15 au T1 et 16 au T2, par exemple.

3. Le modèle

Le principal modèle utilisé dans cette étude cherche à expliquer le score obtenu par chaque élève au second moment de mesure (fin de CP) par un ensemble de variables représentant ses caractéristiques individuelles et la situation socio-économique de son école, mais aussi selon le niveau scolaire initial. Ces variables, au nombre de 12, ont été sélectionnées non seulement en raison de leur influence potentielle sur l'apprentissage des élèves, mais aussi de leur disponibilité. Le modèle s'écrit pour tout élève i ($i = 1, \dots, n$) comme suit :

$$score_t2_i = c + \sum_{j=1}^5 \alpha_j OTS_i^j + \sum_{h=1}^{12} \beta_h X_i^h + u_i \text{ où :}$$

- $score_t2_i$ représente le score de l'élève i au second temps de mesure sur chacune des dimensions suivantes : phonologie, mathématiques, écriture, pré-lecture.

- c désigne le terme constant du modèle.

- OTS_i^j sont des variables qui représentent les 5 différents modes d'organisation du temps scolaire dont on cherche à évaluer l'effet. La sixième OTS étant la modalité de référence. Une variable OTS_j vaut 1 si l'élève i fait partie de l'école concernée par cette OTS_j et 0 s'il fait partie d'une école avec une autre OTS.

- α_j est le vecteur de paramètres d'intérêt à estimer, qui mesurera l'impact de l'OTS sur les scores des élèves au T2.

- X_i^h sont les 12 variables de contrôle qui représentent :

- les scores au premier temps de mesure sur quatre dimensions (phonologie, mathématiques, écriture, pré-lecture).

- le sexe (la variable prend la valeur 1 si l'élève est une fille et sinon la valeur 0).

- l'âge avec 5 variables (naissance avant 2009, au 1^{er} trimestre 2009, au 2^e trimestre 2009, au 3^e trimestre 2009, après 2009 ; la naissance au 4^e trimestre 2009 étant la modalité de référence).

- la situation géographique de l'école (cette variable prend la valeur 1 lorsque l'école est située en zone urbaine et la valeur 0 lorsqu'elle est située en zone rurale).

- le caractère « éducation prioritaire » de l'école (cette variable prend la valeur 1 lorsque l'école est en éducation prioritaire et la valeur 0 en dehors de l'éducation prioritaire).

Les β_h représentent les paramètres des variables de contrôle.

u_i représente le terme aléatoire relatif à l'élève.

Les scores au temps 1 de mesure (T1) permettent de contrôler pour le niveau scolaire des élèves en début d'année.

Les variables indicatrices de sexe permettent de prendre en compte l'éventuelle différence de performance entre les garçons et les filles.

La décomposition de l'année de naissance en trimestres permet de prendre en compte la différence d'âge entre les élèves dans l'explication de leurs scores au temps 2 de mesure (T2). Chez les élèves de CP, qui ont généralement entre 6 et 7 ans, un trimestre de plus ou de moins pourrait en effet avoir un impact important sur leur apprentissage.

Les pratiques d'enseignement à l'épreuve des nouvelles organisations du temps scolaire

PASCAL BESSONNEAU ET CHRISTELLE RAFFAËLLI · MEN-DEPP-B4

Dans la population étudiée dans notre enquête, le type d'organisation du temps scolaire a relativement peu d'incidence sur les pratiques des enseignants. La demi-journée supplémentaire, à l'exception du samedi matin, semble avoir profité à un renforcement des apprentissages fondamentaux plutôt qu'à une réorganisation des enseignements sur la semaine. Les résultats pourraient laisser penser que les enseignants ne sont qu'au début d'un travail d'appropriation de ces nouvelles organisations.

INTRODUCTION

Ce chapitre se concentre sur les pratiques des enseignants et s'attache à voir si les différences d'organisations du temps scolaire ont une incidence sur les modalités d'exercice des enseignants et si certaines organisations sont plus à même que d'autres d'articuler rythmes de l'enfant et impératifs scolaires. Les deux premières parties (D. I. et D. II.) sont centrées sur l'organisation des apprentissages et l'articulation des différents temps de l'enfant. La troisième partie (D. III.) restitue l'état de satisfaction des enseignants au regard des différentes organisations mises en place.

A. L'ÉCHANTILLON

L'enquête s'est déroulée entre janvier et mars 2016 sur un échantillon d'enseignants de CP d'écoles publiques de France métropolitaine. Les écoles participant à l'enquête sont situées dans l'un des huit départements suivants : Finistère, Gironde, Isère, Nord, Pyrénées-Orientales, Paris, Seine Maritime, Val-de-Marne. Ces écoles, pour être sélectionnées, devaient appartenir à l'une des six OTS principales. L'échantillon a été réalisé selon un tirage proportionnel à la taille de l'école, en utilisant le nombre de classes de CP par école, et stratifié en utilisant l'OTS et en classant l'école dans l'une de ces trois catégories : école relevant de l'éducation prioritaire, école publique hors éducation prioritaire en zone urbaine et école publique hors éducation prioritaire en zone rurale. Ce sont donc 687 écoles et 1 236 enseignants qui ont constitué l'échantillon de l'évaluation et

906 enseignants qui ont participé à l'enquête pour un taux de réponse de 73 %. Un calage sur marge a été réalisé pour augmenter la comparabilité entre OTS en reprenant les variables utilisées pour la stratification. Ainsi, les sous-ensembles de chaque OTS ne sont équivalents que sur les variables précédemment prises en compte. Ils ne sont pas strictement identiques et il est donc possible que certaines variables pouvant avoir un impact sur les différences d'exercice des enseignants ne soient pas ici mesurées.

Cet échantillon est essentiellement féminin (88 %), déclare une ancienneté moyenne de 17,5 années dans l'enseignement, de 8,6 années dans l'école et de 8,1 années en classe de CP. 9 % des enseignants précisent que la nouvelle organisation du temps scolaire est effective depuis la rentrée 2012 dans leur école, 21 % depuis la rentrée 2013 et 69 % depuis la rentrée 2014.

B. LE QUESTIONNAIRE

Un groupe d'experts pluri-professionnel (DASEN, IA-IPR, IEN, conseillers pédagogiques, enseignants maîtres-formateurs, professeurs des écoles) s'est réuni à plusieurs reprises dans le courant de l'année 2015-2016 pour créer les items du questionnaire. Ceux-ci se sont organisés autour de onze grandes dimensions, mises ensuite à l'épreuve d'analyses statistiques descriptives et d'analyses inférentielles basées sur les scores factoriels.

Tableau 15. Dimensions du questionnaire « Étude sur les pratiques des enseignants de CP en fonction des organisations du temps scolaire »

Dimension	Nombre d'items	Facteur	Alpha de Cronbach
Organisation du temps scolaire	6	1	0,74
Matinée supplémentaire	6	1	0,73
	6	2	0,61
	3	3	0,62
	3	3	0,62
Programmation des apprentissages	11		
Relations au sein de la classe et l'autonomie des élèves	9	1	0,66
	5	2	0,71
	3	3	0,78
	3	3	0,78
Soutien à l'apprentissage	6	1	0,84
	7	2	0,82
Conduite de classe	11		
Activités pédagogiques complémentaires (APC)	3		
Temps d'activités périscolaires (TAP)	8		
Activités pédagogiques hors de la classe	3	1	0,71
	5	2	0,64
Bien-être des enseignants	4	1	0,74
	7	2	0,76
Sentiment d'efficacité des enseignants	6	1	0,69

Source : MEN-DEPP (enquête DEPP OTS 2015-2016)

Lecture : La dimension « Matinée supplémentaire » regroupe 15 items, se décompose en 3 facteurs. La consistance interne du premier facteur (alpha de Cronbach), qui indique l'homogénéité des items composant la dimension est 0,73 (la valeur souhaitée est proche de 1).

C. LA MÉTHODOLOGIE

Pour les sept dimensions pour lesquelles un score était susceptible d'être estimé, une analyse factorielle exploratoire tenant compte du caractère ordinal des modalités a été conduite. Le nombre de facteurs a été déterminé en comparant leurs valeurs propres à celles d'échantillons aléatoirement constitués. Les items retenus sont ceux dont la saturation est forte sur chaque facteur ($> 0,4$), c'est-à-dire fortement corrélée au facteur créé. Les scores factoriels sont issus d'une analyse factorielle confirmatoire qui permet de valider le construit et de calculer les scores des individus. L'ensemble du matériel d'évaluation a été pré-testé. L'étude s'est donc déroulée selon deux phases : une expérimentation en janvier 2016 et une évaluation en mars 2016. Lors de l'expérimentation, 217 items ont été testés grâce à une application en ligne. Un système de cahiers tournants a permis de faire varier l'ordre de présentation des dimensions et de réduire le nombre d'items vus par les enseignants : certaines dimensions (« Bien-être des enseignants », « Temps d'activités périscolaires (TAP) », « Activités pédagogiques complémentaires (APC) », etc.) n'étaient pas présentes dans tous les cahiers.

Les items les plus pertinents au niveau psychométrique ont été sélectionnés sur la base des résultats de l'expérimentation en considérant leur saturation sur le facteur, leur variance, etc.

Les autres questions portaient sur la prise de renseignements (le sexe, l'ancienneté des enseignants dans le métier, dans l'école, en classe de CP) et sur l'organisation des demi-journées. Pour ce dernier point, les professeurs disposaient d'étiquettes indiquant la dis-

cipline qu'ils devaient glisser-déposer pour constituer l'emploi du temps de chacune des demi-journées d'une semaine de référence (du 7 au 12 mars 2016). L'approche des mathématiques et du français s'est faite à travers les notions de « découverte, recherche » ou « d'entraînement, renforcement » plutôt qu'à travers des types de tâches tels que « lecture », « écriture », « vocabulaire », etc. pour le français, par exemple.

Les étiquettes ont donc été les suivantes :

- Accueil, rituels, regroupements.
- Français : entraînement, renforcement.
- Français : découverte, recherche.
- Mathématiques : entraînement, renforcement.
- Mathématiques : découverte, recherche.
- Découverte du monde.
- Langue vivante.
- Activités sportives.
- Pratique artistique / histoire des arts.
- Temps culturels ou sorties.
- Récréation.
- APC.
- Pas d'enseignement.

D. RÉSULTATS

Il est important de rappeler que les résultats qui suivent s'appuient sur les déclarations des enseignants et témoignent de la perception qu'ils ont de leur organisation du temps scolaire et de ses incidences sur leurs pratiques pédagogiques.

Tableau 16. Pourcentage des emplois du temps contenant au moins une des quatre séquences de français et de mathématiques selon les jours de la semaine

Jour	Position	Français		Mathématiques	
		Découverte	Renforcement	Découverte	Renforcement
lundi	matin	83	69	68	63
	après-midi	20	57	8	16
mardi	matin	62	78	58	67
	après-midi	13	49	8	15
mercredi	matin	44	62	35	49
jeudi	matin	74	71	62	62
	après-midi	13	50	7	15
vendredi	matin	53	82	50	69
	après-midi	8	37	4	13
samedi	matin	5	12	4	9

Lecture : Le mardi matin, 62 % des emplois du temps contiennent au moins une séquence « Français : découverte, recherche ».

Source : MEN-DEPP, Enquête DEPP OTS 2015-2016.

I. L'organisation des apprentissages

1. Une organisation du temps scolaire qui renforce les apprentissages fondamentaux le matin

Les observations qui suivent portent sur l'ensemble des matinées à l'exception du samedi matin qui fait l'objet d'un développement spécifique.

L'analyse des emplois du temps des 906 enseignants ayant répondu à l'enquête permet d'observer une grande régularité dans l'organisation des enseignements le matin, et ce au profit des apprentissages fondamentaux. On ne note quasiment pas de distinction entre les OTS. En effet, quelle que soit l'organisation choisie ou le jour de la semaine, le canevas le plus utilisé par les enseignants est le suivant : « Accueil, rituels, regroupements / Français : découverte, recherche / Récréation / Mathématiques : découverte, recherche / Mathématiques : entraînement, renforcement », ce que font 50 % des enseignants le matin. Par exemple, le lundi matin, plus de 60 % des emplois du temps contiennent l'une des quatre séquences de français ou mathématiques (*tableau 16*). Ces taux importants restent réguliers tout au long de la semaine. Les enseignements de la matinée oscillent donc essentiellement entre le français et les mathématiques, répartis de part et d'autre de la récréation. On notera que les mathématiques sont placées, dans la plupart des OTS, en seconde partie de matinée, au moment où le pic d'attention des élèves est le plus fort [François TESTU, *Rythmes scolaires : de l'enfant à l'élève*, 2015, Canopé Éditions].

Si l'on constate des taux un peu plus faibles concernant la matinée du mercredi, cette dernière n'échappe que peu à ce schéma. Les déclarations des enseignants la présentent comme relativement semblable aux autres matinées de la semaine avec un fort accent mis sur l'apprentissage des mathématiques et du français. D'après les réponses au questionnaire, plus d'un enseignant sur deux (56 %) déclare mettre en œuvre ces apprentissages fondamentaux « systématiquement » pendant la

demi-journée supplémentaire et près d'un tiers d'entre eux « souvent » (29 %). De plus, cette matinée supplémentaire reproduit les pratiques des autres jours de la semaine en privilégiant massivement le travail en classe entière (91 % des enseignants le font « systématiquement » et « souvent » lors de la demi-journée supplémentaire et 93 % le reste de la semaine).

2. L'exception du samedi matin

Au niveau de la programmation des enseignements, l'OTS 1 (samedi matin travaillé) se distingue surtout des autres OTS par un recours plus fréquent à la pratique artistique en fin de matinée. Le canevas relevé précédemment : « accueil, rituels, regroupements, français, récréation, mathématiques » n'est réalisé que par 30 % des enseignants. Mais c'est surtout dans les pratiques pédagogiques que l'on note une différence significative perceptible dans les scores qui interrogent la dimension « matinée supplémentaire ». En effet, l'OTS 1 est celle qui propose le plus de remédiation scolaire (22 % sur la modalité « souvent » contre 8 % et 9 % pour les OTS 4 et 3) ou de travail en ateliers. En effet, plus d'un tiers des enseignants déclarent « souvent » mettre en place des activités en ateliers (autour de projets de classe, d'école) quand leurs collègues de l'OTS 2 ou 4 sont 13 % et 12 %, et quand l'ensemble des enseignants, toutes OTS confondues, répond de façon plutôt négative (40 % des enseignants le font « ponctuellement » et 23 % ne le font « jamais »).

3. Une organisation des enseignements l'après-midi relativement invariante

Si la répartition des enseignements de l'après-midi est moins stéréotypée que celle des matinées, elle se construit souvent autour d'une alternance de la découverte du monde, de la pratique artistique ou sportive ainsi que de celle des langues vivantes ; les arts plastiques étant placés plus régulièrement le vendredi après-midi. Par exemple, le lundi matin, la « découverte

Tableau 17. Pourcentage des emplois du temps contenant au moins une des séquences « découverte du monde », « langue vivante », « pratique artistique / histoire des arts » selon les jours de la semaine

Jour	Position	Découverte du monde	Langue vivante	Pratique artistique, Histoire des arts
lundi	matin	6	13	9
	après-midi	66	28	34
mardi	matin	5	12	9
	après-midi	50	22	34
mercredi	matin	16	14	18
jeudi	matin	6	14	10
	après-midi	24	10	15
vendredi	matin	9	13	9
	après-midi	42	21	37
samedi	matin	31	32	35

Lecture : Le mardi matin, 66 % des emplois du temps rapportés par les enseignants contiennent au moins une séquence « Découverte du monde ».

Source : MEN-DEPP, Enquête DEPP OTS 2015-2016.

Tableau 18. Distribution des réponses des enseignants (en %) selon leur degré d'adhésion à l'item « Vos conditions actuelles d'organisation du temps scolaire vous permettent de rendre le temps de l'après-midi propice aux apprentissages » et selon les OTS

>> Vos conditions actuelles d'organisation du temps scolaire vous permettent de rendre le temps de l'après-midi propice aux apprentissages.						
OTS	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord	Pas du tout d'accord	NR	N
OTS 1 : 5 matinées et 4 après-midi avec samedi matin à la place du mercredi matin	7,43	39,29	36,12	15,55	1,61	143
OTS 2 : 5 matinées et 3 après-midi (pas d'école vendredi après-midi)	7,23	39,51	34,37	17,96	0,93	157
OTS 3 : 5 matinées et 3 après-midi (pas d'école un après-midi autre que vendredi)	5,99	38,58	39	15,09	1,34	149
OTS 4 : 5 matinées et 4 après-midi, dont 2 longs et 2 courts	1,76	43,36	40,46	13,07	1,36	166
OTS 5 : 5 matinées et 4 après-midi de même durée avec pause méridienne d'environ 1 heure 30	10,81	50,07	31,83	7,29	0	150
OTS 6 : 5 matinées et 4 après-midi de même durée avec pause méridienne de plus de 1 heure 45	8,23	32,64	43,41	14,67	1,05	141
Total	6,91	40,58	37,53	13,94	1,05	906

Source : MEN-DEPP, Enquête DEPP OTS 2015-2016.

du monde » est présente dans 6 % des séquences contre 66 % l'après-midi (*tableau 17*). Quelle que soit l'OTS, on remarque également que le « français : entraînement, renforcement » reste assez présent l'après-midi alors que les mathématiques, à l'inverse, sont peu présentes dans cette partie de la journée (*tableau 16*).

Cette organisation des enseignements relativement régulière l'après-midi n'exclut pas quelques spécificités selon les OTS. On remarque par exemple que les OTS régulières (OTS 5 et 6) sont celles qui proposent davantage de sport ou de découverte du monde en début d'après-midi. L'analyse des scores factoriels réalisée sur la dimension « Organisation du temps scolaire »

semble confirmer plus particulièrement une difficulté au niveau de l'OTS 6 concernant l'organisation des après-midi comparée aux OTS 1, 2 et 3. À titre d'illustration, lorsque l'on interroge les enseignants sur la capacité de leur OTS à rendre le temps de l'après-midi propice aux apprentissages, on note que près de 60 % des enseignants de l'OTS 6 se déclarent « plutôt pas d'accord » et « pas du tout d'accord » avec cette idée contre approximativement un sur deux pour les autres OTS (*tableau 18*). Ces enseignants sont également ceux qui déclarent devoir le plus prévoir « systématiquement » et « souvent » des temps de remobilisation après le repas.

Tableau 19. Distribution des réponses des enseignants (en %) selon leur degré d'adhésion à l'item « L'organisation du temps scolaire de votre école permet une pause méridienne qui est un temps de détente encadré et pensé » et selon les OTS

>> L'organisation du temps scolaire de votre école permet une pause méridienne qui est un temps de détente encadré et pensé.						
OTS	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord	Pas du tout d'accord	NR	N
OTS 1 : 5 matinées et 4 après-midi avec samedi matin à la place du mercredi matin	7,59	41,67	35,22	14,56	0,96	143
OTS 2 : 5 matinées et 3 après-midi (pas d'école vendredi après-midi)	8,19	35,48	34,51	19,79	2,03	157
OTS 3 : 5 matinées et 3 après-midi (pas d'école un après-midi autre que vendredi)	7,86	37,41	40,79	12,61	1,34	149
OTS 4 : 5 matinées et 4 après-midi, dont 2 longs et 2 courts	6,5	42,8	31,57	17,37	1,76	166
OTS 5 : 5 matinées et 4 après-midi de même durée avec pause méridienne d'environ 1 heure 30	1,35	33,44	38,22	25,53	1,47	150
OTS 6 : 5 matinées et 4 après-midi de même durée avec pause méridienne de plus de 1 heure 45	7,28	39,4	26,72	24,92	1,67	141
Total	6,46	38,37	34,5	19,13	1,54	906

Source : MEN-DEPP, Enquête DEPP OTS 2015-2016.

4. Les enseignants déclarent que les OTS favorisent la continuité des apprentissages

Quelle que soit leur organisation du temps scolaire, les enseignants déclarent très majoritairement réinvestir les apprentissages d'un jour sur l'autre et plus particulièrement dans les domaines suivants : étude du code (95% « systématiquement » et « souvent ») (*annexe 6*), calcul mental (89 % « systématiquement » et « souvent »), lecture-compréhension (85 % « systématiquement » et « souvent »), écriture - maîtrise du geste graphique (85 % « systématiquement » et « souvent »). Ce constat semble en cohérence avec la régularité de programmation des enseignements observée antérieurement.

II. Les différents temps de l'enfant

1. Une difficile articulation des différents temps

Lorsque l'on interroge les enseignants sur l'articulation entre les temps de pause méridienne et les temps d'enseignement, les opinions sont plutôt négatives. Quelle que soit l'OTS observée, plus d'un enseignant sur deux estime que les temps de pause méridienne ne sont pas suffisamment pensés et encadrés. Si l'on observe les modalités « plutôt pas d'accord » et « pas du tout d'accord » (*tableau 19*), on note que ce sont les enseignants des OTS 5 qui se montrent le plus critiques vis-à-vis de l'organisation de ces moments où les élèves passent beaucoup de temps en collectivité.

De plus, près de trois quarts des enseignants déclarent ne pas être du tout d'accord et plutôt pas d'accord avec l'idée que l'organisation de la pause méridienne permet de remobiliser les élèves dans les apprentissages l'après-midi. Les enseignants de l'OTS 6 sont ceux qui se prononcent le plus négativement sur ce point (*tableau 20*).

Concernant l'organisation de temps de transition entre les activités périscolaires de la pause méridienne et les activités scolaires du début d'après-midi et quelles que soient les OTS, les réponses sont assez partagées : alors que 35 % des enseignants déclarent que leur OTS prévoit « systématiquement » des temps de transition entre ces deux moments, 35 % des enseignants déclarent par ailleurs qu'elle ne le prévoit « jamais ».

On retrouve une répartition des résultats presque semblable à celle-ci lorsque l'on interroge les enseignants sur l'aménagement des temps de transition entre les activités scolaires de l'après-midi et les activités périscolaires de fin d'après-midi. La tonalité nettement plus positive des réponses des enseignants des OTS 1 et 4 sur cette question (des temps de transition prévus « systématiquement » à 43 et 50 % contre 26 ou 28 % pour les OTS 2 et 3) pourrait laisser penser que les choix organisationnels réalisés dans ces OTS ont rendu plus nécessaire qu'ailleurs une réflexion sur ces temps de transition (41 % de « systématiquement ») (*tableau 21*).

2. Une difficulté à créer du lien entre temps scolaires et temps périscolaires

La réforme des rythmes scolaires a vu la mise en place, au sein des écoles, des temps d'activités périscolaires (TAP). Au moment de cette enquête, en 2015, moins d'un tiers des enseignants, toutes OTS confondues, estiment avoir « systématiquement » connaissance des activités périscolaires proposées aux élèves de leur école. La communication à ce sujet apparaît nettement meilleure dans l'OTS 1 où les enseignants déclarent l'être « systématiquement » à 46 %.

Par ailleurs, 61 % des enseignants déclarent que les compétences travaillées en classe ne sont « jamais » réexploitées lors des TAP (*tableau 22*). Les productions des élèves réalisées en TAP sont quant à elles peu fréquemment valorisées en classe : 67 % des enseignants

Tableau 20. Distribution des réponses des enseignants (en %) selon leur degré d'adhésion à l'item « L'organisation de la pause méridienne dans votre école permet une remobilisation des élèves dans les apprentissages l'après-midi » et selon les OTS

>> L'organisation du temps scolaire de votre école permet une pause méridienne qui est un temps de détente encadré et pensé.						
OTS	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord	Pas du tout d'accord	NR	N
OTS 1 : 5 matinées et 4 après-midi avec samedi matin à la place du mercredi matin	4,08	20,38	49,79	24,79	0,96	143
OTS 2 : 5 matinées et 3 après-midi (pas d'école vendredi après-midi)	4,82	27,78	35,05	31,13	1,23	157
OTS 3 : 5 matinées et 3 après-midi (pas d'école un après-midi autre que vendredi)	4,1	21,73	42,81	30,79	0,57	149
OTS 4 : 5 matinées et 4 après-midi, dont 2 longs et 2 courts	0,93	23,78	48,54	24,99	1,76	166
OTS 5 : 5 matinées et 4 après-midi de même durée avec pause méridienne d'environ 1 heure 30	0,42	29,6	47,42	22,56	0	150
OTS 6 : 5 matinées et 4 après-midi de même durée avec pause méridienne de plus de 1 heure 45	1,89	15,05	43,32	38,17	1,57	141
Total	2,7	23,05	44,49	28,74	1,02	906

Source : MEN-DEPP, Enquête DEPP OTS 2015-2016.

Tableau 21. Distribution des réponses des enseignants (en %) à l'item « L'organisation du temps scolaire de votre école prévoit des temps de transition entre les activités scolaires de l'après-midi et les activités périscolaires de fin d'après-midi » selon les OTS

>> L'organisation du temps scolaire de votre école prévoit des temps de transition entre les activités scolaires de l'après-midi et les activités périscolaires de fin d'après-midi.						
OTS	Systématiquement	Souvent	Ponctuellement	Jamais	NR	N
OTS 1 : 5 matinées et 4 après-midi avec samedi matin à la place du mercredi matin	43,06	6,09	12,91	32,62	5,32	143
OTS 2 : 5 matinées et 3 après-midi (pas d'école vendredi après-midi)	26,49	7,48	6,87	47,81	11,35	157
OTS 3 : 5 matinées et 3 après-midi (pas d'école un après-midi autre que vendredi)	27,3	5,87	4,19	45,98	16,67	149
OTS 4 : 5 matinées et 4 après-midi, dont 2 longs et 2 courts	50,48	11,68	9,73	24,34	3,76	166
OTS 5 : 5 matinées et 4 après-midi de même durée avec pause méridienne d'environ 1 heure 30	40,03	12,32	5,24	41,37	1,03	150
OTS 6 : 5 matinées et 4 après-midi de même durée avec pause méridienne de plus de 1 heure 45	31,84	5,24	3,85	46,72	12,35	141
Total	36,53	8,11	7,13	39,81	8,41	906

Source : MEN-DEPP, Enquête DEPP OTS 2015-2016.

disent ne le faire « jamais ». On notera toutefois une meilleure exploitation des travaux des élèves dans l'OTS 1 où les enseignants sont 39 % à les valoriser « ponctuellement » contre 27 % toutes OTS confondues, ce qui semble cohérent puisqu'ils déclarent aussi avoir une meilleure connaissance que les autres des activités périscolaires proposées à leurs élèves.

Ces constats prennent sens au regard de la presque absence de lien déclarée par les enseignants entre eux et les « acteurs du périscolaire » pour travailler sur les temps de transition entre activités scolaires et activités périscolaires. En effet, un peu moins de deux enseignants sur trois (64 %) disent ne jamais travailler sur ces liaisons avec les acteurs du périscolaire, un quart

déclare ne le faire que « ponctuellement ».

Enfin, on ne note quasiment pas d'articulation entre les activités pédagogiques complémentaires (APC) et les temps d'activité périscolaires (TAP) quelle que soit l'OTS observée. Les enseignants déclarent à 89 % une absence de lien entre APC et TAP.

III. La mesure de la satisfaction des enseignants

1. La mesure du bien-être

Le bien-être des enseignants a été mesuré à travers deux facteurs, l'un organisationnel, l'autre relationnel. Le premier interroge les enseignants sur leurs

Tableau 22. Distribution des réponses des enseignants (en %) à l'item « Les élèves réexploitent en TAP des compétences travaillées en classe » et selon les OTS

>> Les élèves réexploitent en temps d'activités périscolaires (TAP) des compétences travaillées en classe.						
OTS	Systématiquement	Souvent	Ponctuellement	Jamais	NR	N
OTS 1 : 5 matinées et 4 après-midi avec samedi matin à la place du mercredi matin	1,2	3,07	33,67	60,92	1,14	143
OTS 2 : 5 matinées et 3 après-midi (pas d'école vendredi après-midi)	0,81	1,87	31,87	64,55	0,9	157
OTS 3 : 5 matinées et 3 après-midi (pas d'école un après-midi autre que vendredi)	1,42	1,95	38,54	56,39	1,7	149
OTS 4 : 5 matinées et 4 après-midi, dont 2 longs et 2 courts	0,98	1,93	35,69	55,29	6,11	166
OTS 5 : 5 matinées et 4 après-midi de même durée avec pause méridienne d'environ 1 heure 30	1,13	5,45	26,58	64,88	1,96	150
OTS 6 : 5 matinées et 4 après-midi de même durée avec pause méridienne de plus de 1 heure 45	3,14	3,74	26,34	66,15	0,63	141
Total	1,45	3	32,12	61,36	2,07	906

Source : MEN-DEPP, Enquête DEPP OTS 2015-2016.

conditions matérielles de travail, la possibilité de gérer leurs propres méthodes de travail, leur propre gestion du temps, la variété des tâches qu'ils proposent, les opportunités de formation qui leur sont données (*annexe 7*). Concernant ces items, plus de deux tiers des enseignants se disent « très satisfaits » et « plutôt satisfaits » avec un taux de satisfaction très élevé sur la possibilité de gérer ses propres méthodes de travail (plus de 90% des enseignants sont « tout à fait satisfaits » et « plutôt satisfaits » sur cet item) et sur la variété des tâches proposées aux élèves (78 %). En revanche, l'item concernant les opportunités de formation remporte un très faible taux d'adhésion (88 % d'enseignants « pas vraiment » et « pas du tout » satisfaits). Il n'existe pas de différences significatives entre les scores factoriels selon les OTS pour le facteur « relationnel » de la dimension « bien-être ». Seules les OTS 1 et 4 semblent se démarquer avec des enseignants déclarant avoir plus de difficulté que les autres à gérer leur temps ou à varier les tâches proposées notamment par rapport à l'OTS 6 ; il ne faut pas perdre de vue que les élèves ne sont pas distribués aléatoirement dans les différentes OTS.

Le second facteur amène les enseignants à se prononcer sur les relations qu'ils entretiennent avec leurs collègues, leur hiérarchie, les élèves, les parents et les collectivités territoriales (*annexe 8*). Il peut être mis en relation avec la dimension du questionnaire qui interroge les relations au sein de la classe. 84 % des enseignants se disent « tout à fait satisfaits » ou « satisfaits » de la relation des élèves entre eux même si celle-ci a une tendance assez nette à varier selon les jours (80 % sont « tout à fait d'accord » et « plutôt d'accord » avec cette idée). Il en va de même pour l'engagement des élèves dans les apprentissages, jugé satisfaisant à 68 % par les enseignants.

Par opposition aux enseignants des OTS 2, 3 et 6, les enseignants de l'OTS 1 notent une moindre variation du

comportement des élèves pendant la semaine que ce soit en termes de qualité relationnelle (27 % des enseignants se disent « plutôt pas d'accord » et « pas du tout d'accord » avec l'idée que leur relation avec les élèves varierait selon les jours, contre 19 % dans l'OTS 2 et 18 % dans les OTS 3 et 6) (*tableau 23*) ou d'engagement dans les apprentissages (16 % des enseignants se disent « plutôt pas d'accord » ou « pas du tout d'accord » avec l'idée que l'engagement des élèves varierait selon les jours, contre 7 % dans les OTS 2 et 6). Cette tendance est confirmée par les différences observées par OTS en fonction des scores factoriels procédant du groupe d'items « Relation au sein de la classe et autonomie des élèves ».

Enfin, les enseignants se déclarent satisfaits à plus de 90 % des relations entretenues avec leurs collègues de travail. 57 % d'entre eux s'estiment satisfaits du soutien apporté par les parents vis-à-vis de l'école et 53 % des relations avec les collectivités territoriales.

2. Un sentiment d'efficacité mitigé pour les enseignants de l'OTS 4

Le sentiment d'efficacité des enseignants peut s'appréhender à la fois à travers l'appréciation portée sur le travail qu'ils réalisent auprès des élèves et à travers la capacité de l'OTS à favoriser ou non certaines de leurs pratiques, aspect développé dans la dimension « soutien à l'apprentissage ».

En ce qui concerne le travail conduit auprès des élèves, si les enseignants se disent majoritairement d'accord avec le fait de pouvoir proposer des conditions d'apprentissage efficaces pour les élèves (*tableau 24*) ou de pouvoir améliorer la réussite des élèves en difficulté au sein de la classe (*tableau 25*), ceux des OTS 4 et 5 semblent montrer plus de réserve que leurs collègues.

**Tableau 23. Distribution des réponses des enseignants (en %) selon leur degré d'adhésion à l'item
« La qualité de votre relation avec les élèves varie selon les jours » et selon les OTS**

>> La qualité de votre relation avec les élèves varie selon les jours.						
OTS	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord	Pas du tout d'accord	NR	N
OTS 1 : 5 matinées et 4 après-midi avec samedi matin à la place du mercredi matin	15,05	57,71	19,33	7,91	0	143
OTS 2 : 5 matinées et 3 après-midi (pas d'école vendredi après-midi)	28,74	51,93	14,77	4,56	0	157
OTS 3 : 5 matinées et 3 après-midi (pas d'école un après-midi autre que vendredi)	25,36	56,21	14,85	3,02	0,57	149
OTS 4 : 5 matinées et 4 après-midi, dont 2 longs et 2 courts	24,29	48,94	17,61	8,56	0,6	166
OTS 5 : 5 matinées et 4 après-midi de même durée avec pause méridienne d'environ 1 heure 30	24,19	53,96	17,61	4,24	0	150
OTS 6 : 5 matinées et 4 après-midi de même durée avec pause méridienne de plus de 1 heure 45	27,26	54,48	15,1	2,93	0,24	141
Total	24,15	53,87	16,55	5,2	0,23	906

Source : MEN-DEPP, Enquête DEPP OTS 2015-2016.

**Tableau 24. Distribution des réponses des enseignants (en %) selon leur degré d'adhésion à l'item
« Diriez-vous de vous-même : je suis en mesure de proposer des conditions d'apprentissage efficaces pour les élèves » et selon les OTS**

>> Diriez-vous de vous-même : je suis en mesure de proposer des conditions d'apprentissage efficaces pour les élèves.						
OTS	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord	Pas du tout d'accord	NR	N
OTS 1 : 5 matinées et 4 après-midi avec samedi matin à la place du mercredi matin	10,33	73,75	14,97	0	0,96	143
OTS 2 : 5 matinées et 3 après-midi (pas d'école vendredi après-midi)	5,9	82,6	10,96	0,53	0	157
OTS 3 : 5 matinées et 3 après-midi (pas d'école un après-midi autre que vendredi)	8,42	79,88	7,89	0,68	3,12	149
OTS 4 : 5 matinées et 4 après-midi, dont 2 longs et 2 courts	8,68	70,52	17,96	1,07	1,77	166
OTS 5 : 5 matinées et 4 après-midi de même durée avec pause méridienne d'environ 1 heure 30	11,23	68,51	16,84	2,14	1,28	150
OTS 6 : 5 matinées et 4 après-midi de même durée avec pause méridienne de plus de 1 heure 45	9,07	80,4	9,5	0,63	0,41	141
Total	8,94	75,94	13,02	0,84	1,26	906

Source : MEN-DEPP, Enquête DEPP OTS 2015-2016.

L'analyse des scores factoriels portant sur la dimension « Sentiment d'efficacité » permet de faire apparaître une différence significative au détriment des enseignants de l'OTS 4 comparés à ceux de l'OTS 3, dans la capacité à organiser des petits groupes après le temps de classe (APC). Par exemple, ils sont 32 % à n'être « plutôt pas d'accord » avec le fait de se sentir efficaces contre 18 % dans l'OTS 3. S'ils sont très majoritairement d'accord avec le fait d'être capables de proposer des conditions d'apprentissage efficaces pour les élèves, ils se distinguent de l'OTS 3 dans les modalités de réponse négatives : 18 % à n'être « plutôt pas d'accord » contre 8 %.

Concernant la capacité de l'OTS à favoriser le travail personnel des enseignants, l'appréciation est positive pour 72 % d'entre eux concernant leur capacité à pro-

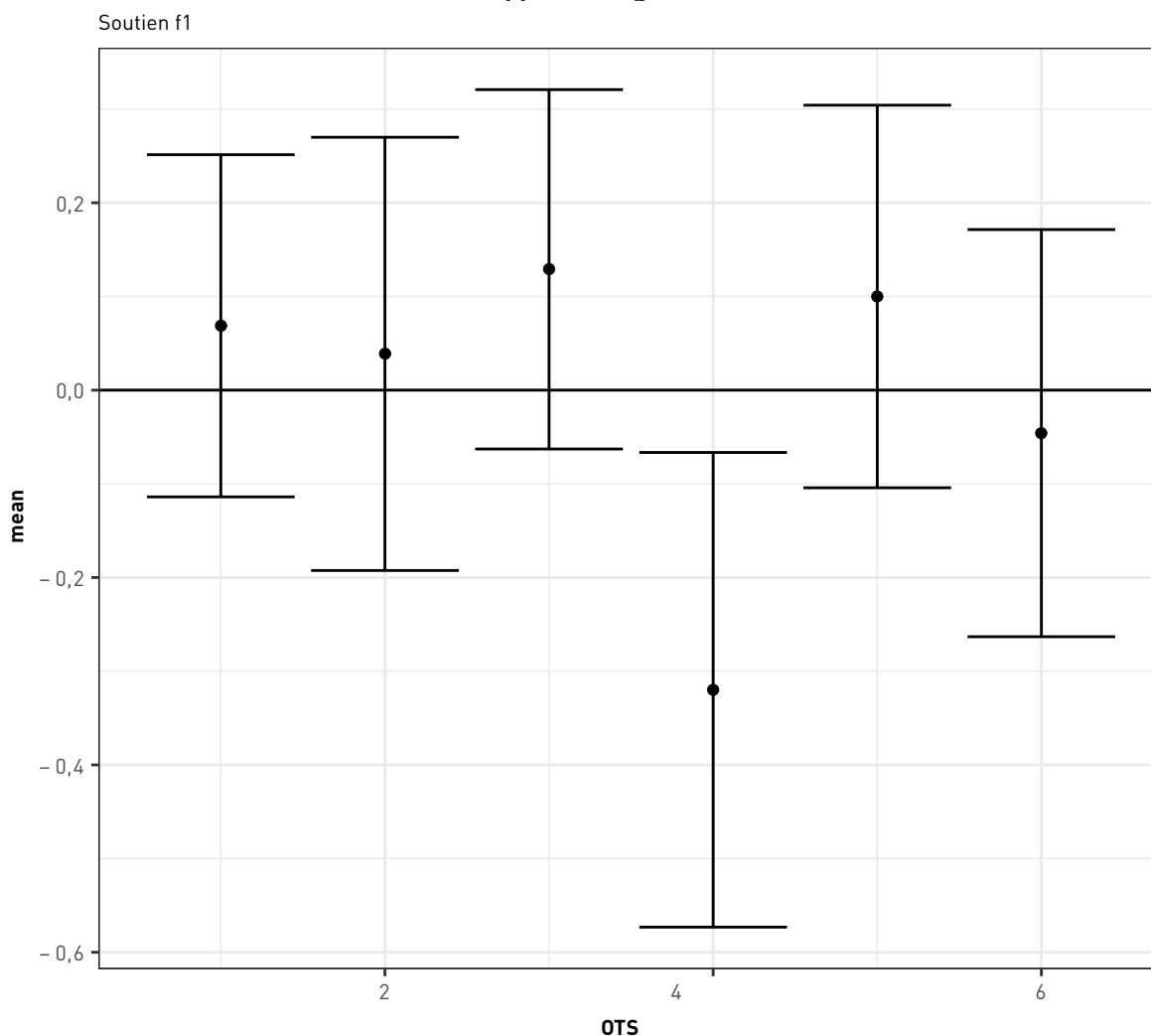
duire des outils personnalisés pour leurs séances d'enseignement et plus d'un enseignant sur deux estime que l'organisation du temps scolaire de leur école leur offre assez de temps pour préparer leurs séquences d'apprentissage. Ceci étant, l'analyse des scores factoriels selon les OTS portant sur la dimension « Soutien à l'apprentissage » (figure 4) permet de mettre en lumière une différence significative des enseignants de l'OTS 4 dans le ressenti qu'ils ont vis-à-vis de leur OTS. Ils sont près de deux tiers à n'être pas d'accord avec le fait que l'organisation du temps scolaire de leur école leur offre assez de temps pour préparer leurs séquences d'apprentissage. Ils sont également beaucoup moins nombreux que leurs collègues des autres OTS à être d'accord avec l'idée que leur OTS permet de maximiser la durée des apprentissages (ils sont 43 % à être « tout à

Tableau 25. Distribution des réponses des enseignants (en %) selon leur degré d'adhésion à l'item « Diriez-vous de vous-même : je me sens capable d'améliorer la réussite des élèves en difficulté au sein de ma classe » et selon les OTS

>> Diriez-vous de vous-même : je me sens capable d'améliorer la réussite des élèves en difficulté au sein de ma classe.						
OTS	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord	Pas du tout d'accord	NR	N
OTS 1 : 5 matinées et 4 après-midi avec samedi matin à la place du mercredi matin	9,86	67,24	21,7	1,2	0	143
OTS 2 : 5 matinées et 3 après-midi (pas d'école vendredi après-midi)	10,87	70,25	16,45	0,53	1,89	157
OTS 3 : 5 matinées et 3 après-midi (pas d'école un après-midi autre que vendredi)	7,7	70,5	19,52	0,57	1,71	149
OTS 4 : 5 matinées et 4 après-midi, dont 2 longs et 2 courts	9,33	63,48	24,35	1,07	1,77	166
OTS 5 : 5 matinées et 4 après-midi de même durée avec pause méridienne d'environ 1 heure 30	10,61	59,4	24,71	3,99	1,28	150
OTS 6 : 5 matinées et 4 après-midi de même durée avec pause méridienne de plus de 1 heure 45	7,25	72,93	18,13	0,92	0,78	141
Total	9,27	67,3	20,81	1,38	1,24	906

Source : MEN-DEPP, Enquête DEPP OTS 2015-2016.

Figure 4. Valeur moyenne et intervalle de confiance pour les scores du facteur « Soutien à l'apprentissage » selon les OTS



Note : Les enseignants des OTS 1, 2, 3, 5 et 6 ont des scores moyens similaires pour le facteur « soutien à l'apprentissage » (entre - 0,05 et 1,05), tandis que les enseignants de l'OTS 4 ont un score moyen différent (environ - 0,3). Le point indique la moyenne des scores des professeurs à ce facteur. Les barres représentent l'incertitude associée à la moyenne.

Source : MEN-DEPP, Enquête DEPP OTS 2015-2016.

fait » ou « plutôt d'accord » contre 61 % dans l'OTS 1 ou 54 % dans l'OTS 3). Ils ont également plus de mal à mettre en place des rituels bien identifiés par les élèves (ils sont 26 % à n'être « plutôt pas d'accord » et « pas du tout d'accord » avec l'idée que leur OTS leur permet de les mettre en place contre 13 % dans les OTS 1 et 3 ; 10 % dans l'OTS 5 ; 16 % dans l'OTS 2). Les enseignants de l'OTS 4 demeurent également plus nombreux que la plupart de leurs collègues des autres OTS à souligner le fait que leur OTS ne leur permet pas de faire alterner de façon satisfaisante les pratiques individuelles et collectives (37 % contre 23 % dans l'OTS 1 ; 30 % dans l'OTS 2 ; 22 % dans l'OTS 3 ; 25 % dans l'OTS 5). Enfin, ils sont moins facilement d'accord que leurs collègues des

autres OTS sur le fait que leur OTS leur permet de réaliser des transitions de qualité entre les différents moments de la journée (ils ne sont que 34 % à être « plutôt d'accord » avec cette idée contre 49 % dans l'OTS 3 ou 45 % dans l'OTS 2).

3. Une facilité à travailler en équipe et avec les parents qui varie selon les OTS

Interrogés sur la capacité de l'OTS à favoriser le travail en équipe en dehors du temps de classe, les enseignants se partagent de façon équivalente entre une appréciation positive et une appréciation négative (tableau 26). On note toutefois une différence significative sur la dimension « Activités pédagogiques hors la

Tableau 26. Distribution des réponses des enseignants (en %) selon leur degré d'adhésion à l'item « L'organisation du temps scolaire de votre école favorise le travail en équipe en dehors du temps de classe » et selon les OTS

>> L'organisation du temps scolaire de votre école favorise le travail en équipe en dehors du temps de classe.						
OTS	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord	Pas du tout d'accord	NR	N
OTS 1 : 5 matinées et 4 après-midi avec samedi matin à la place du mercredi matin	8,68	44,85	33,36	12,76	0,34	143
OTS 2 : 5 matinées et 3 après-midi (pas d'école vendredi après-midi)	11,11	39,63	29,53	18,37	1,35	157
OTS 3 : 5 matinées et 3 après-midi (pas d'école un après-midi autre que vendredi)	15,47	40,14	37,63	6,76	0	149
OTS 4 : 5 matinées et 4 après-midi, dont 2 longs et 2 courts	4,84	28,34	49,33	17,26	0,22	166
OTS 5 : 5 matinées et 4 après-midi de même durée avec pause méridienne d'environ 1 heure 30	9,58	44,29	30,17	15,25	0,72	150
OTS 6 : 5 matinées et 4 après-midi de même durée avec pause méridienne de plus de 1 heure 45	6,74	43,06	30,62	18,62	0,97	141
Total	9,4	40,05	35,11	14,84	0,6	906

Source : MEN-DEPP, Enquête DEPP OTS 2015-2016.

Tableau 27 : Distribution des réponses des enseignants (en %) selon leur degré d'adhésion à l'item « L'organisation du temps scolaire de leur école favorise les temps de rencontre avec les familles » et selon les OTS

>> L'organisation du temps scolaire de leur école favorise les temps de rencontre avec les familles.						
OTS	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord	Pas du tout d'accord	NR	N
OTS 1 : 5 matinées et 4 après-midi avec samedi matin à la place du mercredi matin	6,55	49,19	31,84	11,82	0,6	143
OTS 2 : 5 matinées et 3 après-midi (pas d'école vendredi après-midi)	5,46	39,61	40,01	13,57	1,35	157
OTS 3 : 5 matinées et 3 après-midi (pas d'école un après-midi autre que vendredi)	7,5	40,98	44,06	7,1	0,35	149
OTS 4 : 5 matinées et 4 après-midi, dont 2 longs et 2 courts	6,26	26,19	43,79	23,19	0,57	166
OTS 5 : 5 matinées et 4 après-midi de même durée avec pause méridienne d'environ 1 heure 30	9,64	30,67	36,2	23,49	0	150
OTS 6 : 5 matinées et 4 après-midi de même durée avec pause méridienne de plus de 1 heure 45	6,25	39,59	30,4	22,79	0,97	141
Total	6,94	37,71	37,71	17	0,64	906

Source : MEN-DEPP, Enquête DEPP OTS 2015-2016.

classe » en ce qui concerne le score factoriel des enseignants de l'OTS 4 : ils sont nombreux à déclarer n'être « plutôt pas d'accord » et « pas du tout d'accord » (66 % contre 48 % dans l'OTS 2, 49 % dans l'OTS 6, 47 % dans l'OTS 1, 45 % dans les OTS 3 et 5).

En revanche, les enseignants sont globalement satisfaits des relations qu'ils entretiennent avec leurs collègues, les scores factoriels du facteur « relationnel » de la dimension « Bien-être » de ceux de l'OTS 6 se distinguant de façon significative de ceux des OTS 1 et 4. Ils sont en effet 68 % à se déclarer « tout à fait satisfaits » des relations avec leurs collègues (contre 44 % dans l'OTS 1 et 54 % dans l'OTS 4). On note la même tendance en ce qui concerne leur satisfaction vis-à-vis du soutien apporté par leurs collègues ; ils s'en disent « tout à fait satisfaits » à 64 % (contre 40 % dans l'OTS 1 et 49 % dans l'OTS 4).

Enfin, plus d'un enseignant sur deux estime que son OTS ne favorise pas les temps de rencontre avec les familles (tableau 27). Cette tonalité négative, également soutenue par les différences de scores observés sur la dimension « activités pédagogiques hors la classe », est accentuée chez les enseignants de l'OTS 4 (67 % contre 44 % dans l'OTS 1, 53 % dans les OTS 2 et 6, 51 % dans l'OTS 3, 60 % dans l'OTS 5).

CONCLUSION

S'il ne faut pas perdre de vue que l'échantillon n'est pas représentatif au niveau national et que l'on n'a pas contrôlé le profil des élèves concernés, à l'issue de cette étude, on constate que le type d'organisation du temps scolaire a relativement peu d'incidence sur les pratiques des enseignants. La demi-journée supplémentaire, à l'exception du samedi matin, semble avoir profité à un renforcement des apprentissages fondamentaux plutôt qu'à une réorganisation des enseignements sur la semaine. La généralisation de la réforme, qui ne permet pas la constitution de groupes « contrôle », encore récente au moment de cette enquête, pourrait laisser penser que les enseignants ne sont qu'au début d'un travail d'appropriation de ces nouvelles organisations et des changements qu'elles seraient susceptibles d'occasionner.

ANNEXES

Annexe 6

Tableau 28. Distribution des réponses des enseignants (en %) selon les OTS, à l'item : « Plus précisément, l'organisation du temps scolaire de votre école vous permet de réinvestir des contenus d'un jour sur l'autre : »

Item	Groupe	Systématiquement	Souvent	Ponctuellement	Jamais	NR	N
en étude du code	OTS1	66,97	27,73	4,23	1,07	0	143
en étude du code	OTS2	62,64	30,4	6,09	0	0,87	157
en étude du code	OTS3	73,94	25,78	0,28	0	0	149
en étude du code	OTS4	66,18	27,69	3,94	0,63	1,56	166
en étude du code	OTS5	69,3	23,24	4,75	0,42	2,29	150
en étude du code	OTS6	70,55	25,13	1,6	0	2,71	141
en étude du code	total	68,27	26,66	3,48	0,35	1,24	906
en écriture (maîtrise du geste graphique)	OTS1	44,11	46,12	8,08	1,68	0	143
en écriture (maîtrise du geste graphique)	OTS2	36,48	43,32	15,88	2,66	1,66	157
en écriture (maîtrise du geste graphique)	OTS3	48,57	42,51	7,22	1,14	0,57	149
en écriture (maîtrise du geste graphique)	OTS4	44,51	37,57	14,01	1,4	2,5	166
en écriture (maîtrise du geste graphique)	OTS5	38,01	48,54	10,22	0,93	2,29	150
en écriture (maîtrise du geste graphique)	OTS6	39,16	39,18	17,94	0,77	2,95	141
en écriture (maîtrise du geste graphique)	total	41,81	42,87	12,23	1,43	1,66	906
en production d'écrits	OTS1	10,3	51,22	35,23	2,64	0,61	143
en production d'écrits	OTS2	11,62	43,79	38,22	5,51	0,87	157
en production d'écrits	OTS3	10,83	44,13	42,27	2,77	0	149
en production d'écrits	OTS4	9,3	45,18	40,68	3,28	1,56	166
en production d'écrits	OTS5	10,41	35,46	47,31	4,23	2,6	150
en production d'écrits	OTS6	12,87	40,47	36,64	6,11	3,91	141
en production d'écrits	total	10,89	43,37	40,06	4,09	1,59	906
en lecture compréhension	OTS1	42,35	45,44	11,11	1,1	0	143
en lecture compréhension	OTS2	40	42,36	14,7	1,28	1,66	157
en lecture compréhension	OTS3	35,25	56	8,75	0	0	149
en lecture compréhension	OTS4	43,48	39,46	14,27	0,63	2,15	166
en lecture compréhension	OTS5	45,01	38,76	13,52	0,42	2,29	150
en lecture compréhension	OTS6	42,87	41,49	12,08	0	3,55	141
en lecture compréhension	total	41,49	43,92	12,41	0,57	1,61	906
en calcul mental	OTS1	42,1	48,97	8,19	0,73	0	143
en calcul mental	OTS2	35,91	53,01	8,08	2,12	0,87	157
en calcul mental	OTS3	53,3	37,45	8,15	1,1	0	149
en calcul mental	OTS4	53,96	30,91	12,62	0,63	1,89	166
en calcul mental	OTS5	48,89	36,34	9,49	0,42	4,87	150
en calcul mental	OTS6	47,5	43,31	5,72	0	3,48	141
en calcul mental	total	46,94	41,66	8,71	0,83	1,85	906
en résolution de problèmes	OTS1	8,54	45,11	44,36	1,99	0	143
en résolution de problèmes	OTS2	5,88	41,25	46,69	5,32	0,87	157
en résolution de problèmes	OTS3	8,81	36,11	53,7	1,38	0	149
en résolution de problèmes	OTS4	6,19	38,36	51,57	1,89	1,99	166
en résolution de problèmes	OTS5	9,33	40,95	45,12	1,47	3,13	150
en résolution de problèmes	OTS6	8,74	43,57	41,17	3,58	2,95	141
en résolution de problèmes	total	7,91	40,89	47,1	2,61	1,49	906

Source : MEN-DEPP, Enquête DEPP OTS 2015-2016.

Annexe 7

**Tableau 29. Distribution des réponses des enseignants (en %) selon les OTS, à l'item :
« Sur le plan organisationnel, êtes-vous satisfait(e) : »**

Item	Groupe	Tout à fait	Plutôt	Pas vraiment	Pas du tout	NR	N
de vos conditions matérielles de travail ?	OTS1	13,76	56,04	27,54	2,66	0	143
de vos conditions matérielles de travail ?	OTS2	13,29	53,64	26,74	6,32	0	157
de vos conditions matérielles de travail ?	OTS3	17,57	52,11	22,6	6,72	1	149
de vos conditions matérielles de travail ?	OTS4	10,1	39,62	40,54	9,74	0	166
de vos conditions matérielles de travail ?	OTS5	12,29	54,58	26,78	6,35	0	150
de vos conditions matérielles de travail ?	OTS6	5,49	50,8	33,13	10,58	0	141
de vos conditions matérielles de travail ?	total	12,08	51,13	29,56	7,06	0,17	906
de la possibilité de gérer vos propres méthodes de travail ?	OTS1	37,37	56,07	5,3	1,26	0	143
de la possibilité de gérer vos propres méthodes de travail ?	OTS2	40,69	53,47	4,59	1,25	0	157
de la possibilité de gérer vos propres méthodes de travail ?	OTS3	38,04	55,69	4,7	0,57	1	149
de la possibilité de gérer vos propres méthodes de travail ?	OTS4	36,27	52,95	8,44	2,34	0	166
de la possibilité de gérer vos propres méthodes de travail ?	OTS5	32,58	55,59	9,95	1,88	0	150
de la possibilité de gérer vos propres méthodes de travail ?	OTS6	38,99	50,76	8,04	1,8	0,41	141
de la possibilité de gérer vos propres méthodes de travail ?	total	37,32	54,09	6,84	1,52	0,24	906
de votre propre gestion du temps ?	OTS1	14,99	52,68	28,47	3,85	0	143
de votre propre gestion du temps ?	OTS2	18,28	42,71	35,82	3,19	0	157
de votre propre gestion du temps ?	OTS3	18,79	49,73	24,87	4,18	2,42	149
de votre propre gestion du temps ?	OTS4	14,84	38,09	40,41	4,71	1,94	166
de votre propre gestion du temps ?	OTS5	12,4	51,41	30,94	4,16	1,08	150
de votre propre gestion du temps ?	OTS6	15,77	52,92	25,35	4,87	1,1	141
de votre propre gestion du temps ?	total	15,85	47,93	30,98	4,16	1,09	906
de la variété des tâches que vous proposez ?	OTS1	8,18	70,67	20,03	1,12	0	143
de la variété des tâches que vous proposez ?	OTS2	12,87	66,47	18,13	2,53	0	157
de la variété des tâches que vous proposez ?	OTS3	10,06	72,42	16,24	0	1,28	149
de la variété des tâches que vous proposez ?	OTS4	13,45	58,28	23,86	2,47	1,94	166
de la variété des tâches que vous proposez ?	OTS5	7,83	71,34	20,12	0,71	0	150
de la variété des tâches que vous proposez ?	OTS6	7,88	70,5	21,07	0,55	0	141
de la variété des tâches que vous proposez ?	total	10,05	68,28	19,91	1,23	0,54	906
des opportunités de formation qui vous sont données ?	OTS1	1,21	11,24	42,64	44,9	0	143
des opportunités de formation qui vous sont données ?	OTS2	1,55	14,52	52,18	31,52	0,24	157
des opportunités de formation qui vous sont données ?	OTS3	0	11,49	47,71	39,81	1	149
des opportunités de formation qui vous sont données ?	OTS4	2,35	4,13	41,92	51,61	0	166
des opportunités de formation qui vous sont données ?	OTS5	1,06	9,76	51,84	36,83	0,52	150
des opportunités de formation qui vous sont données ?	OTS6	0,63	11,41	51,71	35,39	0,86	141
des opportunités de formation qui vous sont données ?	total	1,13	10,42	48	40,01	0,44	906

Source : MEN-DEPP, Enquête DEPP OTS 2015-2016.

Annexe 8

**Tableau 30. Distribution des réponses des enseignants (en %) selon les OTS, à l'item :
« Sur le plan relationnel êtes-vous satisfait(e) : »**

Item	Groupe	Tout à fait	Plutôt	Pas vraiment	Pas du tout	NR	N
des relations avec vos collègues de travail ?	OTS1	44,12	50,08	5,2	0,61	0	143
des relations avec vos collègues de travail ?	OTS2	55,14	37,15	7,71	0	0	157
des relations avec vos collègues de travail ?	OTS3	53,64	40,56	5,23	0,57	0	149
des relations avec vos collègues de travail ?	OTS4	53,98	41,21	3,91	0,9	0	166
des relations avec vos collègues de travail ?	OTS5	58,48	37,36	3,64	0,52	0	150
des relations avec vos collègues de travail ?	OTS6	68,08	26,62	3,6	1,7	0	141
des relations avec vos collègues de travail ?	total	55,57	38,83	4,88	0,72	0	906
du soutien apporté par vos collègues de travail ?	OTS1	39,61	46,73	10,68	1,68	1,3	143
du soutien apporté par vos collègues de travail ?	OTS2	50,81	36,8	11,07	1,33	0	157
du soutien apporté par vos collègues de travail ?	OTS3	50,99	41,15	5,75	2,11	0	149
du soutien apporté par vos collègues de travail ?	OTS4	48,91	39,99	8,07	1,47	1,56	166
du soutien apporté par vos collègues de travail ?	OTS5	56,05	37,97	4,41	1,57	0	150
du soutien apporté par vos collègues de travail ?	OTS6	64,33	25,53	8,08	2,07	0	141
du soutien apporté par vos collègues de travail ?	total	51,78	38,03	8,01	1,7	0,48	906
de la relation entre la « hiérarchie » et les enseignants ?	OTS1	13,69	53,56	24,93	7,81	0	143
de la relation entre la « hiérarchie » et les enseignants ?	OTS2	16	51,97	27,41	4,09	0,53	157
de la relation entre la « hiérarchie » et les enseignants ?	OTS3	18,54	45,57	28,19	6,93	0,77	149
de la relation entre la « hiérarchie » et les enseignants ?	OTS4	12,08	47,04	29,79	9,53	1,56	166
de la relation entre la « hiérarchie » et les enseignants ?	OTS5	17,69	44,73	31,04	6,03	0,52	150
de la relation entre la « hiérarchie » et les enseignants ?	OTS6	21,4	45,91	23,11	8,2	1,39	141
de la relation entre la « hiérarchie » et les enseignants ?	total	16,57	48,13	27,41	7,1	0,79	906
du soutien apporté par votre hiérarchie ?	OTS1	9,77	47,59	30,21	9,29	3,14	143
du soutien apporté par votre hiérarchie ?	OTS2	14,2	49,63	26,96	7,8	1,41	157
du soutien apporté par votre hiérarchie ?	OTS3	18,09	36,83	29,87	12,22	2,98	149
du soutien apporté par votre hiérarchie ?	OTS4	10,41	41,4	32,84	11,66	3,69	166
du soutien apporté par votre hiérarchie ?	OTS5	11,76	45,61	33,1	8,7	0,82	150
du soutien apporté par votre hiérarchie ?	OTS6	15,74	44,96	23,27	10,35	5,69	141
du soutien apporté par votre hiérarchie ?	total	13,33	44,34	29,37	10	2,96	906
des relations avec vos élèves ?	OTS1	49,26	46,36	3,56	0	0,82	143
des relations avec vos élèves ?	OTS2	47,03	46,59	6,38	0	0	157
des relations avec vos élèves ?	OTS3	48,31	46,73	4,96	0	0	149
des relations avec vos élèves ?	OTS4	46,87	50,18	2,95	0	0	166
des relations avec vos élèves ?	OTS5	53,23	43,14	3,12	0,52	0	150
des relations avec vos élèves ?	OTS6	48,62	49,97	1,41	0	0	141
des relations avec vos élèves ?	total	48,88	47,16	3,73	0,09	0,14	906
des relations concernant les élèves entre eux ?	OTS1	19,96	67,51	10,54	1,99	0	143
des relations concernant les élèves entre eux ?	OTS2	18,28	62,34	19,03	0,35	0	157
des relations concernant les élèves entre eux ?	OTS3	17,89	67,91	14,2	0	0	149
des relations concernant les élèves entre eux ?	OTS4	23,13	63,11	9,03	2,07	2,66	166

Item	Groupe	Tout à fait	Plutôt	Pas vraiment	Pas du tout	NR	N
des relations concernant les élèves entre eux ?	OTS5	16,45	63,24	18,71	0	1,6	150
des relations concernant les élèves entre eux ?	OTS6	23,16	63,12	13,19	0,52	0	141
des relations concernant les élèves entre eux ?	total	19,81	64,54	14,12	0,82	0,71	906
des relations entre les parents et vous-même ?	OTS1	20,34	73,16	5,85	0,65	0	143
des relations entre les parents et vous-même ?	OTS2	20,34	71,8	7,28	0,35	0,24	157
des relations entre les parents et vous-même ?	OTS3	27,74	67,18	5,09	0	0	149
des relations entre les parents et vous-même ?	OTS4	30,8	62,6	5,47	1,13	0	166
des relations entre les parents et vous-même ?	OTS5	30	60,08	8,68	0,72	0,52	150
des relations entre les parents et vous-même ?	OTS6	23,31	66,36	10,33	0	0	141
des relations entre les parents et vous-même ?	total	25,42	66,86	7,11	0,48	0,13	906
du soutien des parents vis-à-vis de l'école ?	OTS1	8,4	55,07	28,67	6	1,86	143
du soutien des parents vis-à-vis de l'école ?	OTS2	11,77	40,23	42,56	4,91	0,53	157
du soutien des parents vis-à-vis de l'école ?	OTS3	7,38	51,45	39,28	1,49	0,4	149
du soutien des parents vis-à-vis de l'école ?	OTS4	11,31	49,7	33,48	5,51	0	166
du soutien des parents vis-à-vis de l'école ?	OTS5	9,16	39,68	42,92	6,08	2,16	150
du soutien des parents vis-à-vis de l'école ?	OTS6	9,6	48,68	33,44	8,28	0	141
du soutien des parents vis-à-vis de l'école ?	total	9,6	47,47	36,72	5,38	0,83	906
des relations avec les col-lectivités territoriales ?	OTS1	4,64	41,07	40,66	9,46	4,17	143
des relations avec les col-lectivités territoriales ?	OTS2	8,26	45,79	36,34	6,52	3,08	157
des relations avec les col-lectivités territoriales ?	OTS3	10,23	51,05	27,45	7,95	3,32	149
des relations avec les col-lectivités territoriales ?	OTS4	4	43,77	34,95	9,83	7,45	166
des relations avec les col-lectivités territoriales ?	OTS5	3,64	49,58	33,73	11,88	1,17	150
des relations avec les col-lectivités territoriales ?	OTS6	5,2	49,58	36,52	6,22	2,47	141
des relations avec les collectivités territoriales ?	total	6	46,81	34,94	8,65	3,61	906

Source : MEN-DEPP, Enquête DEPP OTS 2015-2016.

Le ressenti des parents d'élèves sur la réforme des rythmes scolaires

JEAN-PAUL CAILLE · MEN-DEPP-B1

Les parents d'élèves apparaissent relativement divisés sur la réforme des rythmes scolaires : moins de la moitié d'entre eux la juge profitable à leur enfant. C'est sur ses conséquences pédagogiques que les familles sont les plus critiques : plus des deux tiers d'entre elles doutent que la nouvelle organisation du temps scolaire favorise les apprentissages et craignent qu'elle n'accroisse la fatigue des enfants. Les parents sont aussi partagés sur les activités périscolaires : moins de la moitié d'entre eux les jugent intéressantes et animées par des intervenants de qualité. Cependant la réforme a permis à un tiers des élèves de pratiquer de nouvelles activités périscolaires. Une part comparable de familles estime que la réforme rend plus difficile leur vie professionnelle ou familiale.

Ces points de vue sont inégalement partagés selon l'OTS. Les parents sont particulièrement critiques quand la nouvelle organisation du temps scolaire a rétabli l'école le samedi matin. En revanche, lorsque l'OTS module la durée des après-midi (OTS 3/1, 1/3 et 4), les familles jugent plus favorablement les activités périscolaires. Enfin, quelle que soit l'OTS, les parents sont d'autant plus critiques que leur niveau de diplôme est élevé. À l'opposé, les familles issues de milieux défavorisés ou immigrées portent un regard plus positif sur la réforme.

Moins d'un parent sur deux estime que la réforme est profitable à leur enfant

Interrogés alors que leur enfant terminait sa cinquième année d'études élémentaires (*Sources et définitions p.XX*), les parents d'élèves apparaissent relativement partagés sur la réforme des rythmes scolaires. Moins de la moitié d'entre eux (45 %) estime que la nouvelle organisation du temps scolaire est profitable à leur enfant. Parmi ces opinions positives, les adhésions les plus convaincues à la réforme restent l'exception : seulement 11 % de l'ensemble des familles déclarent que la réforme leur semble « tout à fait profitable » à leur enfant.

Cette tonalité plutôt négative n'est pas partagée par tous les groupes sociaux. Les opinions positives l'emportent quand la personne de référence du ménage est ouvrier non qualifié (57 %) ou inactif (65 %). En re-

vanche, l'idée que la réforme est profitable à l'enfant est minoritaire dans tous les autres groupes sociaux, avec des appréciations positives moins élevées parmi les familles d'agriculteurs, de cadres ou de professions intermédiaires : dans ces milieux sociaux, moins de 4 familles sur 10 jugent la nouvelle organisation des rythmes scolaires profitable à leur enfant (*tableau 31*).

Plus des deux tiers des familles doutent de l'efficacité pédagogique de la nouvelle organisation du temps scolaire

Ce point de vue relativement partagé sur le profit que l'enfant peut retirer de la réforme recouvre de profonds doutes quant à son efficacité pédagogique. Seulement 30 % des familles croient que la nouvelle organisation du temps scolaire permet aux enfants de bénéficier d'un emploi du temps plus favorable aux apprentissages et à la réussite scolaire. Une part encore plus faible d'entre elles (24 %) estime que la réforme rend les enfants moins stressés par rapport à l'école. En revanche, près de sept familles sur dix pensent que la nouvelle organisation du temps scolaire accroît la fatigue des enfants.

Ces doutes quant à l'efficacité pédagogique de la réforme sont majoritaires dans toutes les familles. Mais, au-delà de cette tendance commune, des différences d'appréciations selon le milieu social se dessinent encore nettement. Ainsi, les familles d'ouvriers non qualifiés ou d'inactifs sont deux fois plus nombreuses que celles de cadres ou d'agriculteur à estimer que la nouvelle organisation du temps scolaire permet un emploi du temps plus favorable aux apprentissages et à la réussite (*tableau 31*). Des disparités comparables apparaissent sur l'impact de la réforme sur le stress par rapport à l'école ou la fatigue.

Sur cette dernière question, au-delà des positions plus tranchées que celles des autres parents observables chez les agriculteurs et les inactifs, l'idée que la réforme accroît la fatigue semble faire consensus parmi les autres familles : entre 66 % et 72 % d'entre elles partagent une telle opinion. Contrairement à une hypothèse avancée parfois, ce sentiment d'une plus grande fatigue des enfants ne semble pas lié au fait que les écoliers, en raison notamment de l'activité professionnelle

Tableau 31. Part (en %) des parents qui pensent que la nouvelle organisation du temps scolaire...

		... est assez ou tout à fait profitable à l'enfant	... permet un emploi du temps plus favorable aux apprentissages et à la réussite	... rend les enfants moins stressés par rapport à l'école	... accroît la fatigue des enfants
OTS dans l'école de l'enfant	OTS 1/3 : 5 matinées et 4 après-midi, dont un plus long	42,1	34,3	22,2	68,9
	OTS 3/1 : 5 matinées et 4 après-midi, dont un plus court	42,5	30,8	24,5	62,7
	OTS 1 : 5 matinées et 4 après-midi avec samedi matin à la place du mercredi matin	30,2	21,5	17,2	71,9
	OTS 2 : 5 matinées et 3 après-midi (pas d'école vendredi après-midi)	42,4	26,2	20,8	72,0
	OTS 3 : 5 matinées et 3 après-midi (pas d'école un après-midi autre que vendredi)	39,4	23,6	23,4	69,9
	OTS 4 : 5 matinées et 4 après-midi, dont 2 longs et 2 courts	48,8	29,4	24,2	66,7
	OTS 5 : 5 matinées et 4 après-midi de même durée avec pause méridienne d'environ 1 h 30	45,9	30,6	22,3	70,6
	OTS 6 : 5 matinées et 4 après-midi de même durée avec pause méridienne de plus d'1 h 45	46,0	33,0	25,5	66,1
	autre OTS	47,8	31,0	25,3	63,5
CS de la personne de référence	Inactif	64,8	46,6	36,2	56,0
	Ouvrier non qualifié	57,1	40,7	30,4	66,1
	Ouvrier qualifié	48,5	32,9	27,2	67,3
	Employé	45,4	30,6	23,6	70,0
	Artisan ou commerçant	41,4	28,2	23,4	66,9
	Agriculteur	33,6	22,3	12,9	76,6
	Profession intermédiaire	38,4	25,2	18,8	71,6
	Cadre, profession intellectuelle sup.	37,2	21,6	17,2	67,0
Activité professionnelle de la mère	Active	41,2	26,5	21,1	69,9
	Inactive	57,2	41,1	31,6	61,2
Diplôme le plus élevé des parents	Aucun	68,1	50,7	41,2	57,5
	Brevet des collèges	64,5	40,6	32,5	59,4
	CAP ou BEP	50,6	34,0	28,2	68,4
	Baccalauréat professionnel	41,3	27,4	20,5	70,3
	Baccalauréat général	44,9	28,7	23,4	68,5
	Supérieur 1 ^{er} cycle	37,6	22,9	19,2	71,5
	Supérieur, 2 ^e cycle ou 3 ^e cycle	36,5	24,6	16,5	68,5
Origine	Famille non immigrée	40,2	25,6	20,0	72,5
	Famille mixte	56,8	39,8	31,3	56,5
	Famille immigrée	71,2	54,2	44,4	44,6
Ensemble		45,3	30,2	23,8	67,8

Champ : Familles ayant un enfant entré pour la première fois au cours préparatoire en septembre 2011 dans une école publique ou privée de France métropolitaine et scolarisé dans une école publique au cours de l'année scolaire 2015-2016.

Note de lecture : Quand la personne de référence du ménage est ouvrier qualifié, 57,1 % des parents estiment que la nouvelle organisation du temps scolaire est assez ou tout à fait profitable à leur enfant.

Source : MEN-DEPP, Panel d'élèves du premier degré entrés pour la première fois au cours préparatoire en 2011.

de leurs parents et des nouvelles technologies, auraient tendance à se coucher de plus en plus tard. En effet, il y a bien un lien entre l'heure de coucher et le sentiment des parents que la réforme des rythmes scolaires accroît la fatigue des enfants, mais il n'est pas dans le sens attendu : plus les parents déclarent que leurs enfants se couchent tôt et plus ils pensent que la nouvelle organisation du temps scolaire a un effet négatif sur la fatigue des enfants¹.

Moins d'une famille sur deux juge favorablement les activités périscolaires mises en œuvre dans le cadre de la réforme

S'agissant des activités périscolaires, les familles apparaissent plus positives, tout en restant néanmoins majoritairement critiques. Seulement 47 % d'entre elles estiment que la nouvelle organisation du temps scolaire donne aux enfants la possibilité de pratiquer des activités périscolaires intéressantes. Une proportion de parents encore moins élevée (44 %) juge que leur enfant bénéficie d'intervenants de qualité.

Là encore le point de vue des parents varie assez sensiblement avec le milieu social. Les jugements sont majoritairement positifs parmi les familles d'inactifs, et, à un moindre degré, d'ouvriers non qualifiés. Ainsi, respectivement 60 % des premiers et 55 % des seconds jugent les activités proposées intéressantes (*tableau 32*). Ces proportions atteignent 57 % et 52 % quand la question porte sur la qualité des intervenants. En revanche, les familles de cadres et de professions intermédiaires sont les plus critiques. C'est sur la qualité des intervenants que cette tendance est la plus marquée. À peine plus du tiers d'entre elles pensent que la réforme donne à leur enfant la possibilité de pratiquer des activités encadrées par des intervenants de qualité.

Par ailleurs, les opinions des familles sont d'autant plus positives que leur enfant pratique régulièrement une activité périscolaire. En cas d'activité régulière, 60 % des parents jugent les activités proposées intéressantes et 55 % les intervenants de qualité. Cette situation s'observe dans tous les milieux sociaux. Ainsi, quand leur enfant participe régulièrement à une activité périscolaire, les jugements positifs des familles de cadres s'élèvent nettement : 55 % d'entre elles estiment les activités intéressantes et 48 % les intervenants de qualité.

La réforme a permis à plus d'un tiers des élèves de pratiquer de nouvelles activités périscolaires

Plus de sept familles sur dix (73 %) ont déclaré que leur enfant participait à une activité périscolaire dans le cadre de l'école. Près de la moitié d'entre eux (47 %) le fait régulièrement.

Quand l'élève pratique (régulièrement ou seulement de temps en temps), l'activité proposée était nouvelle pour la moitié d'entre eux. Par rapport à l'ensemble des élèves (qu'ils participent ou non aux activités périscolaires), c'est donc un peu plus du tiers des élèves (37 %) qui ont eu l'opportunité, dans le cadre de la réforme, de pratiquer une nouvelle activité périscolaire.

La manière dont les familles se sont saisies de ces opportunités est inégale selon le milieu social. Les familles d'agriculteurs (62 %) et de cadres (51 %) sont celles dont l'enfant participe le plus régulièrement aux activités périscolaires (*tableau 33*). Ce sont aussi les seuls groupes sociaux où la participation régulière touche plus d'un enfant sur deux. Tout en restant d'un niveau élevé, la participation des enfants d'ouvriers ou d'inactifs est plus tassée, proche de ce que l'on observe pour les autres catégories sociales : un peu plus de quatre enfants sur dix participent régulièrement à une activité périscolaire dans le cadre de l'école.

Près d'une famille sur deux estime que la nouvelle organisation des rythmes scolaires a eu des répercussions négatives sur l'organisation de leur vie quotidienne

Interrogées sur la répercussion de la réforme sur leur vie quotidienne, les familles apparaissent relativement partagées entre une impression de *statu quo* et le sentiment d'un accroissement de leurs difficultés. Près de la moitié des familles considère que la réforme impacte négativement l'organisation de leur vie professionnelle (49 %) et de leur vie de famille (46 %). Quatre familles sur dix expriment une opinion comparable s'agissant de l'organisation des loisirs de leur enfant.

Quel que soit le domaine envisagé, les familles d'ouvriers non qualifiés et d'inactifs se distinguent toujours des autres parents par un sentiment de répercussions négatives moins fréquent (*tableau 34*). En revanche, ce sentiment est nettement plus élevé que la moyenne parmi les familles d'agriculteurs concernant l'organisation de leur vie professionnelle et des activités de loisirs de leur enfant.

Une arrivée le mercredi ou le samedi matin plus difficile pour la moitié des familles

Cette part relativement élevée de parents considérant que la réforme a eu des conséquences défavorables sur l'organisation de leur vie quotidienne ne semble pas s'expliquer par des répercussions négatives de la réforme sur les arrivées et les sorties de classe. En effet, seule une minorité de parents (entre un sur trois et un sur cinq selon les cas) estime que la réforme impacte négativement l'arrivée en classe en semaine le matin, la sortie de classe ou la reprise des cours en début d'après-midi.

1. Cette relation est confirmée quand le lien entre l'heure du coucher de l'enfant et le sentiment que la réforme des rythmes scolaires accroît la fatigue des écoliers est estimé en contrôlant l'OTS et les caractéristiques socio-démographiques de l'élève et de sa famille : PCS de la personne de référence, diplôme le plus élevé détenu par les parents, activité ou non de la mère, origine, revenu, structure parentale, taille de la fratrie, tranche d'unité urbaine de l'école, appartenance de l'école à un REP + ou à un REP, sexe de l'élève, degré de réussite perçu par les parents, nombre d'activités extra-scolaires.

Tableau 32. Opinions des parents sur les activités périscolaires proposées dans le cadre de la réforme, en %.

		Les activités périscolaires sont intéressantes	Les intervenants sont de qualité
OTS dans l'école de l'enfant	OTS 1/3 : 5 matinées et 4 après-midi, dont un plus long	51,9	48,8
	OTS 3/1 : 5 matinées et 4 après-midi, dont un plus court	58,3	55,0
	OTS 1 : 5 matinées et 4 après-midi avec samedi matin à la place du mercredi matin	31,4	32,4
	OTS 2 : 5 matinées et 3 après-midi (pas d'école vendredi après-midi)	42,0	37,5
	OTS 3 : 5 matinées et 3 après-midi (pas d'école un après-midi autre que vendredi)	42,8	41,3
	OTS 4 : 5 matinées et 4 après-midi, dont 2 longs et 2 courts	52,7	48,8
	OTS 5 : 5 matinées et 4 après-midi de même durée avec pause méridienne d'environ 1 h 30	47,3	44,5
	OTS 6 : 5 matinées et 4 après-midi de même durée avec pause méridienne de plus d'1 h 45	43,3	41,1
	autre OTS	59,1	53,5
CS de la personne de référence	Inactif	59,6	57,4
	Ouvrier non qualifié	55,0	51,7
	Ouvrier qualifié	48,8	47,5
	Employé	47,1	44,5
	Artisan ou commerçant	45,9	42,3
	Agriculteur	47,4	42,8
	Profession intermédiaire	40,8	37,4
	Cadre, profession intellectuelle sup.	40,4	36,2
Activité professionnelle de la mère	Active	44,5	41,6
	Inactive	53,1	50,5
Diplôme le plus élevé des parents	Aucun	62,8	59,0
	Brevet des collèges	58,0	50,4
	CAP ou BEP	49,4	48,6
	Baccalauréat professionnel	43,2	42,4
	Baccalauréat général	46,4	47,3
	Supérieur 1 ^{er} cycle	42,0	38,3
	Supérieur, 2 ^e cycle ou 3 ^e cycle	41,2	35,6
Origine	Famille non immigrée	43,5	41,0
	Famille mixte	50,9	48,5
	Famille immigrée	65,3	59,5
Ensemble		46,7	43,8

Champ : Familles ayant un enfant entré pour la première fois au cours préparatoire en septembre 2011 dans une école publique ou privée de France métropolitaine et scolarisé dans une école publique au cours de l'année scolaire 2015-2016.

Note de lecture : Quand la personne de référence du ménage est ouvrier qualifié, 55,0 % des parents estiment que la nouvelle organisation du temps scolaire permet à l'enfant de participer à des activités périscolaires intéressantes

Source : MEN-DEPP, Panel d'élèves du premier degré entrés pour la première fois au cours préparatoire en 2011.

Tableau 33. Participation aux activités périscolaires proposées dans le cadre de la réforme, en %.

		L'enfant participe régulièrement aux activités périscolaires	L'enfant pratique de nouvelles activités
OTS dans l'école de l'enfant	OTS 1/3 : 5 matinées et 4 après-midi, dont un plus long	65,6	55,2
	OTS 3/1 : 5 matinées et 4 après-midi, dont un plus court	64,6	61,6
	OTS 1 : 5 matinées et 4 après-midi avec samedi matin à la place du mercredi matin	33,9	34,8
	OTS 2 : 5 matinées et 3 après-midi (pas d'école vendredi après-midi)	37,2	48,8
	OTS 3 : 5 matinées et 3 après-midi (pas d'école un après-midi autre que vendredi)	48,5	52,7
	OTS 4 : 5 matinées et 4 après-midi, dont 2 longs et 2 courts	62,4	60,0
	OTS 5 : 5 matinées et 4 après-midi de même durée avec pause méridienne d'environ 1 h 30	47,1	51,8
	OTS 6 : 5 matinées et 4 après-midi de même durée avec pause méridienne de plus d'1 h 45	36,0	44,4
	autre OTS	64,1	59,7
CS de la personne de référence	Inactif	43,6	53,0
	Ouvrier non qualifié	42,5	51,7
	Ouvrier qualifié	42,7	49,6
	Employé	47,1	50,7
	Artisan ou commerçant	48,0	47,0
	Agriculteur	61,6	53,0
	Profession intermédiaire	48,5	51,0
	Cadre, profession intellectuelle sup.	51,3	56,9
Activité professionnelle de la mère	Active	49,5	51,2
	Inactive	38,2	52,2
Diplôme le plus élevé des parents	Aucun	41,3	55,5
	Brevet des collèges	39,3	45,1
	CAP ou BEP	41,3	50,0
	Baccalauréat professionnel	46,3	45,1
	Baccalauréat général	44,9	49,2
	Supérieur 1 ^{er} cycle	49,1	50,4
	Supérieur, 2 ^e cycle ou 3 ^e cycle	53,4	56,2
Origine	Famille non immigrée	47,1	49,6
	Famille mixte	45,5	51,7
	Famille immigrée	43,7	63,5
Ensemble		46,6	51,5

Champ : Familles ayant un enfant entré pour la première fois au cours préparatoire en septembre 2011 dans une école publique ou privée de France métropolitaine et scolarisé dans une école publique au cours de l'année scolaire 2015-2016.

Note de lecture : Quand la personne de référence du ménage est ouvrier qualifié, 42,5 % des enfants participent régulièrement aux activités périscolaires mises en place dans le cadre de la réforme. En cas de participation, ces activités étaient nouvelles pour 51,7 % des enfants d'ouvriers non qualifiés.

Source : MEN-DEPP, Panel d'élèves du premier degré entrés pour la première fois au cours préparatoire en 2011.

Tableau 34. Part (en %) des parents qui pensent que la nouvelle organisation du temps scolaire a rendu plus difficile...

		... l'arrivée en classe mercredi ou samedi matin	... les activités de loisir de l'enfant en dehors de l'école	... l'organisation de leur vie professionnelle	... l'organisation de leur vie de famille
OTS dans l'école de l'enfant	OTS 1/3 : 5 matinées et 4 après-midi, dont un plus long	57,7	44,6	50,5	46,2
	OTS 3/1 : 5 matinées et 4 après-midi, dont un plus court	47,3	40,0	47,4	44,6
	OTS 1 : 5 matinées et 4 après-midi avec samedi matin à la place du mercredi matin	66,2	50,7	52,9	63,1
	OTS 2 : 5 matinées et 3 après-midi (pas d'école vendredi après-midi)	56,2	45,4	50,3	47,3
	OTS 3 : 5 matinées et 3 après-midi (pas d'école un après-midi autre que vendredi)	54,9	44,2	47,0	46,5
	OTS 4 : 5 matinées et 4 après-midi, dont 2 longs et 2 courts	52,9	42,0	44,8	44,9
	OTS 5 : 5 matinées et 4 après-midi de même durée avec pause méridienne d'environ 1 h 30	56,0	39,7	52,2	46,6
	OTS 6 : 5 matinées et 4 après-midi de même durée avec pause méridienne de plus d'1 h 45	53,0	40,5	50,1	46,0
	autre OTS	48,5	37,0	41,3	38,7
CS de la personne de référence	Inactif	44,6	24,6	36,5	34,4
	Ouvrier non qualifié	48,7	31,0	39,3	34,3
	Ouvrier qualifié	54,4	38,7	46,7	43,9
	Employé	55,6	39,3	51,5	48,0
	Artisan ou commerçant	55,9	45,7	53,5	49,5
	Agriculteur	53,8	50,9	58,5	51,5
	Profession intermédiaire	56,9	47,8	54,0	52,1
	Cadre, profession intellectuelle sup.	54,0	49,8	51,7	50,1
Activité professionnelle de la mère	Active	55,4	45,1	54,0	49,8
	Inactive	49,8	30,7	34,4	35,4
Diplôme le plus élevé des parents	Aucun	39,1	22,0	29,5	27,1
	Brevet des collèges	47,6	27,3	36,7	34,7
	CAP ou BEP	55,6	36,2	45,4	41,7
	Baccalauréat professionnel	58,5	43,0	52,9	49,0
	Baccalauréat général	55,3	39,8	49,9	46,3
	Supérieur 1 ^{er} cycle	57,4	47,9	57,3	53,3
	Supérieur, 2 ^e cycle ou 3 ^e cycle	54,5	51,3	53,2	52,5
Origine	Famille non immigrée	57,9	21,8	52,8	50,2
	Famille mixte	43,9	35,8	41,5	38,5
	Famille immigrée	35,0	44,9	29,0	24,0
Ensemble		54,0	41,5	49,0	46,1

Champ : Familles ayant un enfant entré pour la première fois au cours préparatoire en septembre 2011 dans une école publique ou privée de France métropolitaine et scolarisé dans une école publique au cours de l'année scolaire 2015-2016.

Note de lecture : Quand la personne de référence du ménage est ouvrier qualifié, 48,7 % des parents estiment que la nouvelle organisation du temps scolaire a rendu plus difficile l'arrivée en classe le mercredi ou le samedi matin.

Source : MEN-DEPP, Panel d'élèves du premier degré entrés pour la première fois au cours préparatoire en 2011.

En revanche, l'arrivée en classe le mercredi ou le samedi matin suscite des opinions négatives plus élevées. Un peu plus de la moitié des familles juge que la réforme a rendu cette arrivée plus difficile.

Ce sentiment est majoritaire dans tous les milieux sociaux (*tableau 34*), à l'exception des familles d'inactifs et d'ouvriers non qualifiés où il est néanmoins partagé par une part relativement importante de parents (respectivement 45 % et 49 %).

Les parents de l'OTS 1 jugent plus sévèrement la réforme

Sur la plupart des questions qui viennent d'être évoquées, les parents dont l'enfant fréquente une école mettant en œuvre l'OTS 1 (classe le samedi matin) – OTS peu fréquente, concernant seulement 2 % des élèves du panel (*tableau 35*) – formulent des appréciations beaucoup plus négatives que les autres parents. Ainsi, moins du tiers d'entre eux jugent la réforme profitable à leur enfant. En revanche, ils sont près des trois quarts à estimer qu'elle accroît la fatigue de l'enfant ; seulement une famille sur cinq considère que la nouvelle organisation du temps scolaire permet de bénéficier d'un emploi du temps plus favorable à la réussite et un parent sur six qu'elle réduit le stress par rapport à l'école (*tableau 31*).

Les familles dont l'enfant est concerné par l'OTS 1 sont tout aussi critiques sur les activités périscolaires. Seulement le tiers d'entre elles considèrent qu'elles sont intéressantes et permettent aux enfants de bénéficier d'intervenants de qualité (*tableau 32*). Et de fait, c'est dans les écoles mettant en œuvre cette OTS que l'on observe la plus faible participation aux activités périscolaires : seulement un enfant sur trois participe (*tableau 33*). Mais cette relation est difficile à interpréter compte tenu que l'offre d'activités périscolaires peut être très inégale selon les écoles et l'OTS.

Enfin, ces familles sont parmi celles qui estiment leur vie quotidienne impactée le plus négativement par la réforme. Près des deux tiers d'entre elles pensent que la nouvelle organisation du temps scolaire rend plus difficile leur vie de famille ; la moitié d'entre elles ont aussi le sentiment qu'elle a des effets négatifs sur l'organisation des activités de loisirs de leur enfant (*tableau 34*). Sans surprise compte tenu du rétablissement des cours le samedi matin, les deux tiers de ces familles, contre un peu plus d'un parent sur deux en moyenne, sont aussi celles qui estiment que la réforme a rendu plus difficile l'arrivée en classe le mercredi ou le samedi matin.

Cette vision moins favorable de la réforme réapparaît nettement quand les différences d'opinion sont estimées à caractéristiques des familles comparables. En particulier, les parents dont l'enfant connaît une OTS avec école le samedi matin ont, toutes choses égales par ailleurs, une probabilité sensiblement moins forte de considérer que la réforme est assez ou tout à fait profitable pour leur enfant (*tableau 36 en annexe*). Ils sont, en revanche, plus enclins à considérer que la réforme impacte négativement leur vie de famille (*tableau 38 en annexe*).

Le nombre de demi-journées d'enseignement par semaine induit peu de différences d'opinions entre les familles

Les OTS diffèrent par le nombre de demi-journées d'enseignement par semaine. Si la réforme répartit le temps d'enseignement sur neuf demi-journées (cinq matinées et quatre après-midi), le décret n°2014-457 du 7 mai 2014 a prévu, à titre expérimental, la possibilité de déroger à cette règle à condition que l'organisation des enseignements s'étale sur au moins huit demi-journées.

Deux OTS relèvent de cette disposition : les OTS 2 (pas de cours le vendredi après-midi) et 3 (pas de cours un autre après-midi que le vendredi). 16 % des parents interrogés ont un enfant dont l'école met en œuvre l'une de ces deux organisations du temps scolaire (*tableau 35*).

Cette différence de nombre de demi-journées de scolarité n'est pas associée à de fortes disparités en termes d'appréciation de la réforme par les familles. En particulier, contrairement à ce que l'on aurait pu croire, le fait que l'enfant soit scolarisé huit ou neuf demi-journées a peu d'impact sur la manière dont les parents envisagent les conséquences de la réforme sur l'organisation de leur vie familiale ou professionnelle (*tableaux 34 et 38*). Sur l'intérêt des activités périscolaires comme sur les conséquences de la réforme pour l'enfant, les parents concernés par les OTS 2 et occupent souvent une position médiane : ils sont toujours plus positifs que ceux dont l'enfant connaît l'OTS 1, mais affichent néanmoins un sentiment de satisfaction moindre que le reste des familles. Par rapport à celles-ci, les écarts d'appréciations restent généralement réduits, à la seule exception du lien entre la nouvelle organisation du temps scolaire et la réussite : globalement, comme toutes choses égales par ailleurs, les familles dont l'enfant connaît l'OTS 3 (un après-midi libre autre que le vendredi) doutent plus fréquemment que la réforme soit favorable aux apprentissages (*tableaux 31 et 36*).

Une appréciation des activités périscolaires relativement différenciée selon l'OTS

Parmi les autres OTS, la dispersion des opinions reste relativement contenue s'agissant de l'appréciation sur le caractère profitable ou non de la réforme et des conséquences de la nouvelle organisation scolaire sur le rapport de l'enfant à l'école. En particulier, on n'observe jamais d'inversion de tendance par rapport à ce qui a été établi pour l'ensemble des familles : quelle que soit l'OTS, seule une minorité de parents s'accorde à trouver la réforme profitable à l'enfant et pense qu'elle favorise la réussite et rend les enfants moins stressés par rapport à l'école. Par ailleurs, le sentiment que la réforme accroît leur fatigue prédomine toujours nettement : selon l'OTS mise en œuvre dans l'école, la part de parents qui partagent cette opinion est toujours égale ou supérieure aux deux-tiers (*tableau 31*).

En revanche, les opinions sont plus partagées quand l'interrogation porte sur les activités périscolaires. Les parents des OTS 3/1 (un après-midi plus court que les

trois autres), OTS 1/3 (un après-midi plus long que les trois autres) et OTS 4 (école le mercredi matin et deux après-midi plus courts) formulent des jugements plus positifs que la moyenne. C'est parmi les parents de l'OTS 3/1 que cette tendance est la plus marquée : 58 % des parents jugent les activités intéressantes et 55 % les intervenants de qualité (*tableau 32*). Ces deux points recueillent respectivement 52 % et 49 % d'opinions positives parmi les familles des OTS 1/3 et 4. Cette perception plus positive des activités périscolaires parmi les familles de ces trois OTS est confirmée toutes choses égales par ailleurs (*tableau 37 en annexe*)².

Ces différences de jugements ont sans doute d'autant plus tendance à être marquées que la fréquence de participation aux activités périscolaires fluctue selon l'OTS. Si près d'un enfant sur deux participe régulièrement aux activités périscolaires, cette situation s'observe pour les deux tiers des élèves dont l'école met en œuvre une OTS 1/3 et 3/1 et 62 % des écoliers de l'OTS 4 (*tableau 33*), mais à peine plus du tiers des écoliers dont l'école met en œuvre une OTS 6 (pause méridienne égale ou supérieure à 1 heure 45) et une OTS 2 (pas d'école le vendredi après-midi et le samedi). La nouveauté des activités proposées, dans les cas où l'élève pratique, est aussi sensiblement différente selon l'OTS. Elle s'observe pour 62 % des pratiquants dans l'OTS 3/1 et 60 % dans l'OTS 4, mais seulement 35 % des participants dans les écoles qui mettent en œuvre une OTS 1 et 44 % de ceux dont l'école relève de l'OTS 6.

C'est donc dans les écoles où les activités sont les plus fréquentes que les jugements sont les plus positifs, sans qu'il soit possible, avec les données disponibles dans l'enquête, d'appréhender nettement ce que recouvre exactement cette corrélation : est-ce parce que les activités et les intervenants sont de qualité que les élèves participent le plus ou bien les jugements sont-ils plus positifs parce qu'ils se fondent sur la connaissance plus approfondie qu'apporte nécessairement une participation plus soutenue ?

Les jugements des familles sur la réforme des rythmes scolaires dépendent d'abord de leur niveau de diplôme

Si la nouvelle organisation du temps scolaire est généralement perçue de manière plus favorable par les familles d'ouvriers non qualifiés et d'inactifs que par les autres parents, cette divergence de point de vue reflète d'abord des différences de niveau de diplôme. À OTS et autres caractéristiques comparables, les jugements sont d'autant plus négatifs que le niveau de diplôme des parents est élevé. Toutes choses égales par ailleurs, ce lien se dessine avec une ampleur comparable quand on interroge les parents sur le caractère profitable ou pas pour l'enfant de la nouvelle organisation du temps sco-

laire ou ses conséquences pédagogiques (*tableau 36 en annexe*). En revanche, il n'apparaît pas sur le sentiment que la réforme accroît la fatigue des enfants.

Cette vision plus critique de la réforme de la part des familles les plus diplômées se retrouve quand l'interrogation porte sur les activités périscolaires : plus les parents sont diplômés, moins ils portent de jugements favorables sur l'intérêt des activités périscolaires ou la qualité des intervenants (*tableau 37 en annexe*). Cette perception plus critique n'est pas liée au fait que les enfants des familles les plus diplômées sont aussi ceux qui pratiquent le plus d'activités extrascolaires. En effet, cet aspect est contrôlé dans les modèles utilisés et les jugements des parents sur les activités périscolaires mises en place dans la réforme ne semblent pas influencés par les activités extrascolaires pratiquées par l'enfant en dehors de l'école.

Par ailleurs, les conséquences de la réforme sur la vie quotidienne semblent aussi ressenties plus négativement parmi les familles les plus diplômées. Cette situation s'observe avec une ampleur comparable quand la question porte sur les répercussions de la nouvelle organisation du temps scolaire sur la vie de famille, la vie professionnelle ou les loisirs de l'enfant (*tableau 38 en annexe*).

Ces disparités de perception selon le niveau de diplôme apparaissent déjà nettement dans les tris bruts (*tableaux 31, 32 et 34*). L'interprétation que l'on peut faire d'un tel lien reste ouverte ; il peut s'expliquer par le fait que les parents les plus diplômés ont moins de doute que les autres parents sur leur légitimité à critiquer l'institution scolaire. Cela peut être aussi la conséquence du fait que les familles les plus diplômées exercent souvent les professions les plus prenantes et ont donc été de facto plus impactées par réforme.

À niveau de diplôme et autres caractéristiques comparables, les disparités d'appréciation de la réforme associées aux différences d'origine sociale s'effacent en grande partie. C'est sur le caractère profitable ou non pour l'enfant de la nouvelle organisation du temps scolaire et l'appréciation de ses conséquences pédagogiques qu'elles restent le plus marquées. À autres caractéristiques comparables, les familles d'agriculteurs ont une probabilité plus faible de penser que la réforme est profitable et qu'elle est susceptible de rendre les élèves moins stressés par rapport à l'école (*tableau 36 en annexe*).

Une tendance comparable s'observe pour l'activité de la mère. Quelle que soit la question posée, les jugements des mères actives apparaissent globalement toujours plus critiques que ceux exprimés par les mères inactives (*tableaux 31, 32 et 34*). Mais cette perception plus critique s'explique en grande partie par le fait que les mères actives sont aussi sensiblement plus diplômées que les mères inactives. À OTS et autres caractéristiques comparables, les différences de jugement entre mères actives et inactives s'estompent (*tableau 36 et 38*) quand elles ne s'effacent pas totalement (*tableau 37 en annexe*). Cette tendance ne souffre que d'une seule exception : à autres caractéristiques comparables, les

2. On notera que les familles dont l'enfant est scolarisé dans une école mettant en œuvre une OTS regroupée ici dans la modalité « Autre OTS » perçoivent aussi très positivement les activités mises en œuvre dans le cadre de la réforme. Mais compte tenu de la grande variété d'organisations du temps scolaire que cette modalité peut recouvrir, ce résultat est difficile à interpréter.

mères actives gardent une probabilité plus forte de considérer que la réforme rend plus difficile l'organisation de leur vie professionnelle (*tableau 38*).

La nouvelle organisation du temps scolaire est accueillie plus favorablement par les familles immigrées

À OTS et autres caractéristiques comparables, les familles immigrées se distinguent fortement des familles non immigrées par des opinions toujours plus positives sur la réforme. Cet impact significativement positif s'observe quelle que soit la question posée. Une tendance comparable, mais d'ampleur moindre, s'observe parmi les familles mixtes.

Cette situation apparaît déjà nettement dans les tris croisés (*tableaux 31, 32 et 34*). Ainsi, alors que cette opinion est majoritaire dans tous les milieux sociaux, les parents immigrés sont nettement plus rétifs à considérer que la nouvelle organisation scolaire aurait des conséquences négatives sur la fatigue des enfants : 45 % d'entre eux partagent ce point de vue contre 56 % des parents de familles mixtes et 72 % des familles non immigrées (*tableau 31*).

Cette perception plus positive peut être reliée au fait que la réforme a été plus souvent pour les enfants d'immigrés que pour les autres élèves une opportunité de pratiquer de nouvelles activités périscolaires : quand ils participent aux activités, près des deux tiers des familles immigrées déclarent que la nouvelle organisation du temps scolaire a permis à leur enfant de pratiquer de nouvelles activités périscolaires contre seulement la moitié des familles mixtes ou non immigrées.

Et de fait, quand cette dimension est prise en compte dans l'analyse, la participation de l'enfant à des activités périscolaires nouvelles est toujours associée, toutes choses égales par ailleurs, à des jugements plus positifs sur la nouvelle organisation du temps scolaire et ses conséquences. En revanche, si la prise en compte de cette participation à de nouvelles activités fait aussi baisser sensiblement l'effet positif associé au fait d'être une famille immigrée sur la perception de la réforme, cet effet reste encore de grande ampleur. Le fait que les enfants d'immigrés soient plus nombreux à pratiquer, dans le cadre de la réforme, de nouvelles activités, n'explique donc que partiellement les jugements plus favorables de leurs parents sur la nouvelle organisation du temps scolaire.

Cette vision plus positive de la réforme n'est pas liée non plus au fait que les parents d'immigrés auraient des horaires de retour du travail plus compatibles avec la nouvelle organisation du temps scolaire que ceux des autres parents. Contrôler cet aspect dans l'analyse ne diminue en rien le caractère plus favorable des jugements des familles immigrées sur la réforme.

Source et définitions

Depuis la rentrée scolaire 2011, la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance suit un échantillon de 15 200 élèves entrés pour la première fois à cette date au cours préparatoire dans une école publique ou privée de France métropolitaine. Interrogées une première fois au printemps 2012, les familles ayant un enfant dans cet échantillon ont fait l'objet d'une nouvelle enquête en avril 2016 pour mettre à jour les informations concernant le milieu familial de l'élève et les pratiques et représentations de ses parents par rapport à l'école. 88 % des familles interrogées ont répondu. Le questionnaire comportait un volet consacré à la perception par les familles de la réforme des rythmes scolaires. Cette étude est issue de l'exploitation de ces questions.

Tableau 35. La répartition des familles selon l'OTS mise en œuvre dans l'école de leur enfant

		Effectifs bruts	% pondéré
OTS dans l'école de l'enfant	OTS 1/3 : 5 matinées et 4 après-midi, dont un plus long	161	1,7
	OTS 3/1 : 5 matinées et 4 après-midi, dont un plus court	441	4,6
	OTS 1 : 5 matinées et 4 après-midi avec samedi matin à la place du mercredi matin	217	2,1
	OTS 2 : 5 matinées et 3 après-midi (pas d'école vendredi après-midi)	730	7,9
	OTS 3 : 5 matinées et 3 après-midi (pas d'école un après-midi autre que vendredi)	763	7,7
	OTS 4 : 5 matinées et 4 après-midi, dont 2 longs et 2 courts	1 780	18,0
	OTS 5 : 5 matinées et 4 après-midi de même durée avec pause méridienne d'environ 1 h 30	1 955	20,3
	OTS 6 : 5 matinées et 4 après-midi de même durée avec pause méridienne de plus d'1 h 45	3 408	35,1
	Autre OTS	276	2,9
Ensemble		9 731	100,0

Champ : Familles ayant un enfant entré pour la première fois au cours préparatoire en septembre 2011 dans une école publique ou privée de France métropolitaine et scolarisé dans une école publique au cours de l'année scolaire 2015-2016.

Note : 161 familles, soit 1,7 % de l'ensemble des familles interrogées, avaient un enfant dont l'école mettait en œuvre une OTS 1/3.

Population d'intérêt

La population d'intérêt comprend 9 731 familles scolarisant leur enfant dans une école publique qui ont répondu aux enquêtes Famille de 2012 et de 2016 et ont indiqué que l'école de leur enfant mettait en place la nouvelle organisation du temps scolaire. 91 % des élèves étaient au CM2 au moment où leurs parents ont été interrogés. Les données présentées ici sont pondérées pour rester représentatives au niveau national.

OTS

L'OTS est repérée par croisement du panel 2011 avec un fichier indiquant l'organisation de temps scolaire mis en œuvre en 2015-2016 dans l'ensemble des écoles élémentaires publiques. Cette source ne comportant pas d'écoles privées, les réponses des 432 familles dont l'enfant fréquentait une école privée mettant en œuvre la réforme des rythmes scolaires n'ont pas pu être prises en compte. Parmi les répondants à l'enquête, une famille du privé sur quatre (24 %) scolarisait son enfant dans une école qui avait mis en place la nouvelle organisation du temps scolaire.

Origine

Le panel 2011 recueillant la nationalité à la naissance et le pays de naissance de l'élève et de ses parents, les définitions utilisées sont celles de l'INSEE³ qui permettent de distinguer trois types de familles :

- **Famille immigrée** : Famille dont les deux parents sont immigrés, c'est-à-dire nés étrangers à l'étranger, ou famille monoparentale dont l'unique parent est immigré.
- **Famille mixte** : Famille dont un seul des deux parents est immigré.
- **Famille non immigrée** : Famille dont aucun des parents n'est immigré.

³ INSEE, *Immigrés et descendants d'immigrés en France*, septembre 2012, p. 263.

ANNEXES

Tableau 36. Lien toutes choses égales par ailleurs entre l'appréciation par les parents de la réforme et les caractéristiques sociodémographiques et scolaires de l'élève

		La réforme est assez ou tout à fait profitable à l'enfant	La réforme permet un emploi du temps plus favorable aux apprentissages et à la réussite	La réforme rend les enfants moins stressés par rapport à l'école	La réforme accroît la fatigue des enfants
OTS mise en œuvre dans l'école de l'enfant	OTS 1/3 : 5 matinées et 4 après-midi, dont un plus long	0,19	0,42***	0,17	-0,19
	OTS 3/1 : 5 matinées et 4 après-midi, dont un plus court	0,18*	0,09	0,15	-0,32***
	OTS 1 : 5 matinées et 4 après-midi avec samedi matin à la place du mercredi matin	-0,80***	-0,69***	-0,58***	0,40**
	OTS 2 : 5 matinées et 3 après-midi (pas d'école vendredi après-midi)	-0,07	-0,29***	-0,21**	0,24***
	OTS 3 : 5 matinées et 3 après-midi (pas d'école un après-midi autre que vendredi)	-0,26**	-0,48***	-0,10	0,15*
	OTS 4 : 5 matinées et 4 après-midi, dont 2 longs et 2 courts	0,24***	-0,08	0,06	-0,02
	OTS 5 : 5 matinées et 4 après-midi de même durée avec pause méridienne d'environ 1 h 30	0,17**	0,06	0,03	0,05
	OTS 6 : 5 matinées et 4 après-midi de même durée avec pause méridienne de plus d'1 h 45	réf.	réf.	réf.	réf.
	Autre OTS	0,37**	0,17	0,33**	-0,33**
Sexe	Garçon	réf.	réf.	réf.	réf.
	Fille	0,09**	0,01	0,06	0,01
PCS de la personne de référence	Agriculteur	-0,38**	-0,27	-0,58**	0,17
	Artisan ou commerçant	-0,21**	-0,13	-0,09	-0,08
	Cadre profession intellectuelle supérieure	-0,03	-0,07	-0,10	-0,09
	Profession intermédiaire	-0,07	-0,28***	-0,11	0,04
	Employé	-0,07	-0,05	-0,14	0,10
	Ouvrier qualifié	réf.	réf.	réf.	réf.
	Ouvrier non qualifié	0,19**	0,22***	0,02	0,02
	Inactif	0,19*	0,20*	0,02	-0,25**
Activité de la mère	Active	-0,14**	-0,19***	-0,04	0,14**
	Inactive	réf.	réf.	réf.	réf.
Diplôme le plus élevé des parents	Aucun	réf.	réf.	réf.	réf.
	Brevet	0,13	-0,16	-0,15	-0,22
	CAP ou BEP	-0,33***	-0,26***	-0,22**	0,04
	Baccalauréat professionnel	-0,58***	-0,44***	-0,53***	0,08
	Baccalauréat général	-0,55***	-0,50***	-0,46***	0,12
	Supérieur 1 ^{er} cycle	-0,66***	-0,60***	-0,53***	0,16*
	Supérieur, 2 ^e cycle ou 3 ^e cycle	-0,65***	-0,49***	-0,61***	0,10
Un des parents est enseignant	Oui	-0,03	0,01	-0,30***	0,09
	Non	réf.	réf.	réf.	réf.

		La réforme est assez ou tout à fait profitable à l'enfant	La réforme permet un emploi du temps plus favorable aux apprentissages et à la réussite	La réforme rend les en-fants moins stressés par rapport à l'école	La réforme accroît la fatigue des enfants
Décile de revenu mensuel	Décile inférieur (10 % plus faible)	0,28***	0,24**	0,12	0,10
	2 ^e décile	0,33***	0,25**	0,07	0,03
	3 ^e décile	0,09	0,13	0,02	0,06
	4 ^e décile	-0,01	-0,03	-0,08	0,12
	5 ^e décile	réf.	réf.	réf.	réf.
	6 ^e décile	-0,04	-0,07	-0,19	0,11
	7 ^e décile	-0,03	-0,03	-0,33***	0,01
	8 ^e décile	-0,05	0,02	-0,13	-0,13
	9 ^e décile	-0,21**	-0,80	-0,19	0,04
	Décile supérieur (10 % plus élevé)	-0,08	0,19	-0,25*	-0,31**
Structure parentale	Père et mère	réf.	réf.	réf.	réf.
	Garde alternée	0,09	0,14	0,17	-0,32***
	Famille monoparentale	0,05	0,08	0,01	0,14*
	Famille recomposée	0,16*	0,09	0,09	0,03
	Autre situation	-0,28	-0,06	-0,30	0,28
Taille de la fratrie	Enfant unique	réf.	réf.	réf.	réf.
	2 enfants	-0,01	0,08	0,01	0,08
	3 enfants	-0,06	0,05	-0,02	0,08
	4 enfants	-0,06	0,06	-0,01	0,14
	5 enfants ou plus	0,22**	0,36***	0,29***	-0,15
Origine de la famille	Non immigrée	réf.	réf.	réf.	réf.
	Mixte	0,57***	0,54***	0,45***	-0,68***
	Immigrée	0,96***	0,90***	0,79***	-1,07***
Appartenance de l'école à l'éducation prioritaire	Hors REP	réf.	réf.	réf.	réf.
	REP ou REP+	0,09	0,06	0,18	-0,04
Tranche d'unité urbaine de l'école	Rurale	-0,20**	-0,12	-0,27***	0,22***
	< 20 000 habitants	-0,17**	-0,10	-0,14	0,19***
	20 000 à < 200 000 habitants	-0,03	-0,04	-0,08	0,24***
	200 000 à < 2 000 000 habitants	-0,18**	-0,07	-0,07	0,18**
	Agglomération parisienne	réf.	réf.	réf.	réf.
Appréciation du niveau scolaire par les parents	Grosses difficultés	-0,16	-0,49***	-0,20	0,12
	Un peu de difficultés	réf.	réf.	réf.	réf.
	Bon élève	0,06	0,11*	0,04	-0,03
	Excellent élève	0,04	0,12*	-0,04	0,06
Activité extrascolaire en dehors de l'école	Aucune	réf.	réf.	réf.	réf.
	Une	-0,06	-0,07	-0,09	0,08
	Deux	-0,03	-0,08	-0,03	-0,04
	Trois	-0,09	-0,11	-0,04	0,01

Seuil de significativité : *** = 1 %, ** = 5 %, * = 10 %.

Champ : Familles ayant un enfant entré pour la première fois au cours préparatoire en septembre 2011 dans une école publique ou privée de France métropolitaine et scolarisé dans une école publique au cours de l'année scolaire 2015-2016.

Note de lecture : à caractéristiques comparables, les parents dont l'enfant est scolarisé dans une école mettant en œuvre une OTS 1 ont une probabilité moins forte d'estimer que la nouvelle organisation du temps scolaire est assez ou tout à fait profitable pour l'enfant puisque le coefficient associé à cette OTS est négatif (- 0,80) et significatif à 1 %.

Source : MEN-DEPP, Panel d'élèves du premier degré entrés pour la première fois au cours préparatoire en 2011.

Tableau 37. Lien toutes choses égales par ailleurs entre l'appréciation par les parents des activités périscolaires mises en œuvre dans la réforme et les caractéristiques sociodémographiques et scolaires de l'élève

		Les activités périscolaires proposées sont intéressantes	Les intervenants sont de qualité
OTS mise en œuvre dans l'école de l'enfant	OTS 1/3 : 5 matinées et 4 après-midi, dont un plus long	0,53***	0,46***
	OTS 3/1 : 5 matinées et 4 après-midi, dont un plus court	0,73***	0,68***
	OTS 1 : 5 matinées et 4 après-midi avec samedi matin à la place du mercredi matin	-0,53***	-0,32**
	OTS 2 : 5 matinées et 3 après-midi (pas d'école vendredi après-midi)	-0,01	-0,13
	OTS 3 : 5 matinées et 3 après-midi (pas d'école un après-midi autre que vendredi)	0,02	0,04
	OTS 4 : 5 matinées et 4 après-midi, dont 2 longs et 2 courts	0,47***	0,42***
	OTS 5 : 5 matinées et 4 après-midi de même durée avec pause méridienne d'environ 1 h 30	0,27***	0,22***
	OTS 6 : 5 matinées et 4 après-midi de même durée avec pause méridienne de plus d'1 h 45	réf.	réf.
	Autre OTS	0,81***	0,65***
Sexe	Garçon	réf.	réf.
	Fille	0,09**	0,10**
PCS de la personne de référence	Agriculteur	-0,01	-0,13
	Artisan ou commerçant	-0,08	-0,13
	Cadre profession intellectuelle supérieure	-0,14	-0,08
	Profession intermédiaire	-0,16**	-0,16
	Employé	-0,05	-0,06
	Ouvrier qualifié	réf.	réf.
	Ouvrier non qualifié	0,13*	0,05
	Inactif	0,13	0,17
Activité de la mère	Active	-0,02	0,01
	Inactive	réf.	réf.
Diplôme le plus élevé des parents	Aucun	réf.	réf.
	Brevet	0,02	0,21
	CAP ou BEP	-0,31***	-0,23***
	Baccalauréat professionnel	-0,50***	-0,41***
	Baccalauréat général	-0,42***	-0,24**
	Supérieur 1 ^{er} cycle	-0,48***	-0,51***
	Supérieur, 2 ^e cycle ou 3 ^e cycle	-0,46***	-0,53***
Un des parents est enseignant	Oui	0,08	-0,07
	Non	réf.	réf.
Décile de revenu mensuel	Décile inférieur (10 % plus faible)	0,25**	0,14
	2 ^e décile	0,20**	0,29***
	3 ^e décile	-0,01	0,11
	4 ^e décile	0,05	0,08
	5 ^e décile	réf.	réf.
	6 ^e décile	-0,05	0,05
	7 ^e décile	0,05	0,06
	8 ^e décile	0,02	-0,05
	9 ^e décile	-0,13	-0,15
	Décile supérieur (10 % plus élevé)	0,05	-0,06

		Les activités périscolaires proposées sont intéressantes	Les intervenants sont de qualité
Structure parentale	Père et mère	réf.	réf.
	Garde alternée	0,23**	0,13
	Famille monoparentale	0,18**	0,05
	Famille recomposée	0,23**	0,19**
	Autre situation	-0,14	0,26
Taille de la fratrie	Enfant unique	réf.	réf.
	2 enfants	0,16**	-0,04
	3 enfants	0,11	-0,04
	4 enfants	0,16*	-0,05
	5 enfants ou plus	0,25**	0,07
Origine de la famille	Non immigrée	réf.	réf.
	Mixte	0,31***	0,32***
	Immigrée	0,77***	0,64***
Appartenance de l'école à l'éducation prioritaire	Hors REP	réf.	réf.
	REP ou REP+	0,05	0,05
Tranche d'unité urbaine de l'école	Rurale	0,06	0,22***
	< 20 000 habitants	0,12	0,30***
	20 000 à < 200 000 habitants	0,11	0,33***
	200 000 à < 2 000 000 habitants	0,01	0,21***
	Agglomération parisienne	réf.	réf.
Appréciation du niveau scolaire par les parents	Grosses difficultés	-0,06	-0,02
	Un peu de difficultés	réf.	réf.
	Bon élève	0,12**	0,08
	Excellent élève	0,06	0,03
Activité extrascolaire en dehors de l'école	Aucune	réf.	réf.
	Une	0,04	-0,09
	Deux	0,11	0,01
	Trois	0,01	-0,02

Seuil de significativité : *** = 1 %, ** = 5 %, * = 10 %.

Champ : Familles ayant un enfant entré pour la première fois au cours préparatoire en septembre 2011 dans une école publique ou privée de France métropolitaine et scolarisé dans une école publique au cours de l'année scolaire 2015-2016.

Note de lecture : à caractéristiques comparables, les parents dont l'enfant est scolarisé dans une école mettant en œuvre une OTS 1 ont une probabilité plus faible de trouver les activités proposées intéressantes puisque le coefficient associé à cette OTS est négatif (-0,53) et significatif à 1 %.

Source : MEN-DEPP, Panel d'élèves du premier degré entrés pour la première fois au cours préparatoire en 2011.

Tableau 38. Lien toutes choses égales par ailleurs entre l'appréciation par les parents des conséquences de la réforme sur vie quotidienne et les caractéristiques sociodémographiques et scolaires de l'élève

		L'arrivée le mercredi ou le samedi matins est plus difficile	L'organisation de la vie de famille est plus difficile	L'organisation de la vie professionnelle est plus difficile	L'organisation des activités de loisir de l'enfant est plus difficile
OTS mise en œuvre dans l'école de l'enfant	OTS 1/3 : 5 matinées et 4 après-midi, dont un plus long	-0,03	-0,28*	-0,25	-0,06
	OTS 3/1 : 5 matinées et 4 après-midi, dont un plus court	-0,35***	-0,20*	-0,25**	-0,17
	OTS 1 : 5 matinées et 4 après-midi avec samedi matin à la place du mercredi matin	0,70***	0,82***	0,18	0,46***
	OTS 2 : 5 matinées et 3 après-midi (pas d'école vendredi après-midi)	0,08	-0,01	-0,06	0,16*
	OTS 3 : 5 matinées et 3 après-midi (pas d'école un après-midi autre que vendredi)	0,08	0,03	-0,14	0,16*
	OTS 4 : 5 matinées et 4 après-midi, dont 2 longs et 2 courts	-0,04	-0,11*	-0,28	-0,01
	OTS 5 : 5 matinées et 4 après-midi de même durée avec pause méridienne d'environ 1 h 30	0,01	-0,11	-0,04	-0,18***
	OTS 6 : 5 matinées et 4 après-midi de même durée avec pause méridienne de plus d'1 h 45	réf.	réf.	réf.	réf.
	Autre OTS	-0,35***	-0,52***	-0,57***	-0,39***
Sexe	Garçon	réf.	réf.	réf.	réf.
	Fille	0,06	-0,04	-0,03	0,03
PCS de la personne de référence	Agriculteur	-0,23	0,07	0,27	0,27
	Artisan ou commerçant	0,02	0,14	0,19**	0,17**
	Cadre profession intellectuelle supérieure	-0,08	0,05	-0,02	0,01
	Profession intermédiaire	-0,01	0,05	0,02	0,05
	Employé	0,06	0,11	0,14*	-0,05
	Ouvrier qualifié	réf.	réf.	réf.	réf.
	Ouvrier non qualifié	-0,15*	-0,29***	-0,19**	-0,21**
Activité de la mère	Inactif	-0,08	0,01	0,02	-0,26**
	Active	0,01	0,23***	0,55***	0,20***
Inactive		réf.	réf.	réf.	réf.
Diplôme le plus élevé des parents	Aucun	réf.	réf.	réf.	réf.
	Brevet	0,17	0,13	0,09	0,07
	CAP ou BEP	0,38***	0,33***	0,37***	0,36***
	Baccalauréat professionnel	0,49***	0,54***	0,55***	0,53***
	Baccalauréat général	0,44***	0,50***	0,50***	0,47***
	Supérieur 1 ^{er} cycle	0,46***	0,67***	0,71***	0,66***
	Supérieur, 2 ^e cycle ou 3 ^e cycle	0,35***	0,70***	0,60***	0,70***
Un des parents est enseignant	Oui	0,06	0,02	-0,05	0,07
	Non	réf.	réf.	réf.	réf.
Décile de revenu mensuel	Décile inférieur (10 % plus faible)	-0,6	-0,22**	-0,16	-0,25**
	2 ^e décile	-0,09	-0,23	-0,13	-0,08
	3 ^e décile	-0,01	-0,05	0,05	0,03
	4 ^e décile	0,07	0,14	0,09	0,07
	5 ^e décile	réf.	réf.	réf.	réf.
	6 ^e décile	-0,01	0,19*	0,24**	0,09
	7 ^e décile	-0,13	0,14	0,03	-0,01
	8 ^e décile	-0,15	-0,07	-0,09	0,07
	9 ^e décile	0,01	0,03	0,03	-0,05
	Décile supérieur (10 % plus élevé)	-0,10	-0,13	-0,20*	0,08

		L'arrivée le mercredi et le samedi matins est plus difficile	L'organisation de la vie de famille est plus difficile	L'organisation de la vie professionnelle est plus difficile	L'organisation des activités de loisir de l'enfant est plus difficile
Structure parentale	Père et mère	réf.	réf.	réf.	réf.
	Garde alternée	-0,16*	0,03	0,09	-0,06
	Famille monoparentale	-0,10	0,12*	0,11	-0,02
	Famille recomposée	-0,17*	0,03	0,03	-0,04
	Autre situation	-0,25	0,28	0,04	0,04
Taille de la fratrie	Enfant unique	réf.	réf.	réf.	réf.
	2 enfants	-0,01	0,14*	-0,07	-0,07
	3 enfants	0,19**	0,18**	-0,06	-0,07
	4 enfants	0,25***	0,19**	-0,05	-0,03
	5 enfants ou plus	-0,03	0,09	-0,16	-0,04
Origine de la famille	Non immigrée	réf.	réf.	réf.	réf.
	Mixte	-0,54***	-0,34***	-0,27***	-0,29***
	Immigrée	-0,81***	-0,84***	-0,61***	-0,76***
Appartenance de l'école à l'éducation prioritaire	Hors REP	réf.	réf.	réf.	réf.
	REP ou REP+	-0,07	-0,31**	-0,34***	-0,19
Tranche d'unité urbaine de l'école	Rurale	0,25***	0,22***	0,20***	0,19**
	< 20 000 habitants	0,30***	0,21***	0,19**	0,07
	20 000 à < 200 000 habitants	0,30***	0,23***	0,31***	0,17**
	200 000 à < 2 000 000 habitants	0,20***	0,16**	0,25***	0,12
	Agglomération parisienne	réf.	réf.	réf.	réf.
Appréciation du niveau scolaire par les parents	Grosses difficultés	0,07	0,23**	0,10	0,17
	Un peu de difficultés	réf.	réf.	réf.	réf.
	Bon élève	-0,08	0,01	-0,03	0,01
	Excellent élève	-0,01	0,01	0,02	0,08
Activité extrascolaire en dehors de l'école	Aucune	réf.	réf.	réf.	réf.
	Une	0,12*	-0,01	-0,07	0,11*
	Deux	0,07	-0,03	-0,13*	0,16**
	Trois	0,13	0,01	-0,05	0,44***

Seuil de significativité : *** = 1 %, ** = 5 %, * = 10 %.

Champ : Familles ayant un enfant entré pour la première fois au cours préparatoire en septembre 2011 dans une école publique ou privée de France métropolitaine et scolarisé dans une école publique au cours de l'année scolaire 2015-2016.

Note de lecture : à caractéristiques comparables, les parents dont l'enfant est scolarisé dans une école mettant en œuvre une OTS 1 ont une probabilité plus forte d'estimer que la nouvelle organisation du temps scolaire a rendu plus difficile l'arrivée le mercredi ou le samedi matins puisque le coefficient associé à cette OTS est positif (0,70) et significatif à 1 %.

Source : MEN-DEPP, Panel d'élèves du premier degré entrés pour la première fois au cours préparatoire en 2011.



Annexes

**Contexte historique
et regard comparatif**

Les « rythmes scolaires » : un essai de mise en perspective

FRANÇOIS ALLUIN · MEN-DEPP-B4

Le débat sur les rythmes scolaires n'a pas commencé avec la publication du décret relatif à l'organisation du temps scolaire dans les écoles maternelles et élémentaires du 24 janvier 2013. L'organisation du temps scolaire a fait l'objet, depuis les débuts de l'institution scolaire en France, de multiples remaniements, jusqu'à la réémergence à partir des années 1980, d'un nouvel intérêt pour ce thème avec le développement de la chronobiologie. Les études scientifiques amènent en effet à penser qu'il existerait un rythme naturel de l'enfant, et qu'une cohérence entre ce rythme et les rythmes scolaires offrirait des conditions favorables aux apprentissages, notamment des élèves les plus en difficulté. L'impact exact, qui se révèle multiforme, de la nouvelle organisation du temps scolaire à l'école, reste toutefois à évaluer, tant dans le domaine de l'apprentissage que dans celui des activités périscolaires, ainsi que dans ses effets extrascolaires. C'est ainsi par exemple que l'emploi du temps des enfants influence directement l'allocation du temps de travail des femmes. On peut donc envisager, à la suite de la réforme des rythmes scolaires de 2013, « une petite révolution dans l'organisation des temps sociaux », même si le débat n'est pas clos, la France se caractérisant, par rapport aux autres pays, par un faible nombre de jours d'école pour un nombre d'heures élevé.

À la suite d'un large débat sur les « rythmes scolaires », le décret n°2013-77 du 24 janvier 2013 relatif à l'organisation du temps scolaire dans les écoles maternelles et élémentaires a mis en vigueur la semaine de quatre jours et demi, après celle de quatre jours mise en place en 2008 (*Références légales et réglementaires* p. XX). Mais si les « rythmes scolaires » font l'objet de débats récurrents en France, le concept n'est toutefois pas parfaitement défini. C'est ainsi que la chronobiologiste Claire Leconte va jusqu'à affirmer qu'il s'agit d'un objet théorique non identifié hors de France et que cette notion n'existe pas en anglais, où l'on trouve seulement *school schedules* ou *school timetables* (horaires, emplois du temps) [LECONTE, 2014]. Son collègue François Testu, quant à lui, propose au moins trois définitions des « rythmes scolaires » : il s'agit soit de la progression des élèves dans leurs apprentissages scolaires,

soit des rythmes de l'environnement (alternance des moments de repos et d'activités imposés par l'école), soit enfin des fluctuations périodiques des processus physiologiques et psychologiques propres à l'enfant en situation scolaire [TESTU, 1994]. C'est à la deuxième acception que nous nous attacherons principalement, celle qui se réfère à la question des emplois du temps journaliers et hebdomadaires et aux vacances du calendrier scolaire. Il s'agit là de rythmes exogènes, aménageables, qui renvoient le plus souvent à des choix de société, et se différencient des rythmes endogènes, processus internes et propres à l'enfant [CLARISSE *et alii*, 2017]. Autrement dit nous utilisons de manière synonymique les notions de « rythmes scolaires » et d'« organisation du temps scolaire », voire, par abus de langage, de « temps scolaire », et l'on peut alors distinguer trois principales sortes de rythmes scolaires : quotidiens, hebdomadaires et annuels.

Ce temps scolaire a en France une longue histoire, bien antérieure à l'école de Jules Ferry, et les débats dont il fait l'objet n'ont été véritablement renouvelés que depuis les apports scientifiques de la chronobiologie depuis les années 1980. Ces études, en mettant en avant la coexistence de deux types de rythmes (social et biologique) pour l'écolier, et la nécessité de les concilier, ont permis de remettre en avant les apprentissages, la fatigue et la qualité de vie des enfants à l'école, participant d'un large mouvement de pensée à l'origine de la réforme de 2013. Mais la nouvelle organisation du temps scolaire, elle-même sujette à des critiques dans un débat qui ne s'est pas arrêté, demande à être évaluée, tant dans le domaine de l'apprentissage que dans celui des activités périscolaires, ainsi que dans ses effets extrascolaires, le temps scolaire s'inscrivant dans un temps social plus global, où les élèves ne sont pas les seules parties prenantes.

Une longue histoire

L'organisation du temps scolaire a fait l'objet, depuis les débuts de l'institution scolaire en France, de multiples remaniements ; cette partie s'inspire très largement des travaux particulièrement éclairants de Paul Gerbod [GERBOD, 1999].

Avant la Révolution, les familles aristocratiques et bourgeoises échappent aux contraintes du temps sco-

laire en bénéficiant d'une éducation particulière, tandis que les enfants du peuple entrent précocement dans la vie active, à la ferme ou à l'atelier. Par ailleurs le temps scolaire tend à se structurer au niveau local plutôt que national et continue depuis le Moyen-Âge à s'insérer dans un temps canonial et monastique qui régit la vie quotidienne de la chrétienté : le rythme scolaire est alors, en théorie, un rythme de nature religieuse, scandé par les prières, la messe et le catéchisme. On observe toutefois que dans la pratique tout dépend souvent du contrat passé par le régent (maître d'école), voire de sa personnalité : dès cette époque des plaintes s'élèvent contre les libertés prises avec l'horaire normal.

Même hétérogénéité en ce qui concerne les vacances : ainsi, à Paris, avant 1789, les « grandes vacances » ne durent qu'une quinzaine de jours pour les écoles primaires. Dans les écoles dirigées par les frères des écoles chrétiennes (créées par Jean-Baptiste de la Salle) en plus des congés liés aux fêtes religieuses, d'une semaine de congé pour Pâques et du repos du jeudi et du dimanche, les grandes vacances ne durent qu'un mois en septembre. Enfin, dans les écoles primaires rurales, le fait le plus important est l'absentéisme saisonnier : l'école commence en général en novembre pour se finir en avril, soit une année scolaire de six mois, car les enfants doivent participer aux travaux des champs.

Au ^{xix}^e siècle, la monarchie de Juillet (1830-1848) utilise l'instruction publique comme élément d'une stratégie politique visant à uniformiser les pratiques des Français, à gommer les particularismes et à réduire les inégalités entre ville et campagne. Le grand nombre de textes législatifs et réglementaires concernant le temps scolaire est l'indicateur de l'importance accordée à ce thème, ainsi probablement que de l'opposition rencontrée dans leur application effective. L'un des principaux problèmes est celui de l'absentéisme lié aux travaux agricoles, auquel cherche à répondre, dès cette époque, l'idée d'obligation scolaire, malgré les résistances des conseils municipaux et de l'Église. Comme on sait, il faut attendre les lois Ferry de 1881 et 1882 pour que l'obligation s'impose de manière légale. Après la loi du 16 juin 1881, qui rend l'enseignement primaire public et gratuit, la loi du 28 mars 1882 rend l'enseignement primaire obligatoire (et laïque) et prévoit un jour vaqué dans la semaine, le jeudi, afin que les enfants puissent suivre une instruction religieuse en dehors des édifices scolaires (ce jour d'interruption deviendra le mercredi en 1972). Le taux d'absentéisme diminue alors fortement sans disparaître, jusqu'à devenir résiduel après 1942, lorsque le régime de Vichy décide de supprimer les allocations familiales aux familles n'envoyant pas leurs enfants à l'école. Parallèlement, les vacances d'été sont devenues de « grandes vacances » de deux mois et demi en 1938, avec le Front Populaire :

« *Les vacances des enfants doivent être mises en harmonie avec les congés payés des parents* » (Jean Zay).

Le sentiment d'un trop grand allongement des vacances, alors même que les programmes scolaires ont

tendance à s'alourdir, amène toutefois à un réaménagement de l'année en 1968-1969, limitant les grandes vacances à dix semaines du 1^{er} juillet au 15 septembre et établissant au total quinze semaines de congés pour trente-sept semaines de classe.

Surmenage et malmenage scolaires

Ce thème récurrent de la surcharge des programmes et du surmenage, en liaison avec l'emploi du temps, apparaît dès le milieu du ^{xix}^e siècle [GERBOD, 1999] et se développe avec les préoccupations des « hygiénistes », précurseurs des chronobiologistes : en 1849-1850, l'Académie de médecine crée une commission chargée d'étudier « du point de vue hygiénique, les conditions faites à nos enfants par les programmes et les règlements scolaires ». Cette crainte du « surmenage », qu'on retrouve dans la littérature et dans la presse à la fin du ^{xix}^e siècle et au début du ^{xx}^e siècle, concerne toutefois avant tout le second degré. Le débat se rouvre néanmoins dans les années 1950 avec la scolarisation devenue massive (plus de cinq millions d'enfants dans l'enseignement primaire en 1960). Le problème des rythmes scolaires change alors de dimension, et le milieu médical, ainsi que celui des sociologues et des pédagogues, dénonce le « malmenage scolaire », la rigidité des horaires et des programmes d'études, et le régime des congés annuels. C'est dans ce contexte que se développe une science nouvelle, la chronobiologie, qui tente de mieux comprendre l'origine de la fatigue des enfants et les variations de leur attention intellectuelle. En France, souvent repris, les travaux précurseurs du professeur Alain Reinberg sur les rythmes biologiques, estiment que le temps scolaire doit s'adapter aux rythmes biologiques et physiologiques de l'enfant ; il faut donc répartir de manière plus scientifique le travail des élèves, et raccourcir en particulier les vacances d'été devenues beaucoup trop longues [dans *Les rythmes biologiques*, Paris, 1964 ; nombreuses rééditions depuis 1971]. Les modifications des rythmes scolaires, depuis la création de l'école de Jules Ferry jusqu'aux années 1980, n'ont en effet quasiment concerné que le calendrier scolaire annuel et moins le temps scolaire hebdomadaire.

Semaine de quatre jours ou quatre et demi ?

L'intérêt pour les rythmes scolaires au niveau hebdomadaire prend tout d'abord paradoxalement la forme d'expérimentations allant dans le sens d'une réduction du nombre de journées travaillées. Après qu'en 1989, la loi d'orientation sur l'éducation ait réaménagé l'année scolaire (durée hebdomadaire d'enseignement fixée à 26 heures au lieu de 27, sur 36 semaines), dans les années 1990, des expérimentations de nouveaux rythmes scolaires (semaine de quatre jours avec raccourcissement des vacances scolaires) ou d'aménagement du temps scolaire (sport et activités culturelles, l'après-midi) sont lancées. La semaine de quatre jours en particulier bénéficie d'un certain soutien des parents et des enseignants, encore observable aujourd'hui, et qui, peut-être plus qu'à l'intérêt de l'enfant, correspond

aussi à des intérêts économiques, pratiques et politiques. Par exemple, la possibilité de partir deux jours en week-end, importantes pour les parents et pour le secteur du tourisme, ou l'emploi du temps des enseignants, ont pu jouer un rôle dans ce soutien [« Les rythmes scolaires, description de controverse », 2011]. Par ailleurs, une étude de 1994, portant sur des élèves de CE2, et s'appuyant des comparaisons de moyennes (méthode d'analyse de la variance), n'observait pas, à court terme, d'effet significatif mesurable sur les acquis scolaires, ni sur les inégalités sociales de progression des connaissances [BRIZARD et DESCLAUX, 1994] ; on notera qu'il ne s'agit pas d'une analyse expérimentale « contrefactuelle », toujours difficile et parfois impossible à mettre en œuvre. Tout ceci, ainsi que, d'une part le désir d'homogénéiser les pratiques des écoles, jugées trop diverses, d'autre part le souhait de réduire le nombre d'heures travaillées par les élèves français, trop élevé par rapport à nos voisins, explique qu'en 2008, une circulaire institue la semaine de quatre jours et réduit la semaine scolaire de deux heures sans compensation (*Références légales et réglementaires* p. XX). Les cours du samedi matin sont supprimés, l'ensemble des enfants bénéficient de 24 heures d'enseignement à répartir sur 8 ou 9 demi-journées ; deux heures supplémentaires d'enseignement personnalisé sont prévues. Cette réforme est toutefois rapidement contestée et une Conférence nationale sur les rythmes scolaires est mise en place en 2010. C'est dans ce cadre qu'interviennent les travaux des chronobiologistes.

Les recommandations de l'académie nationale de médecine

En 2010, l'Académie nationale de médecine, après avoir constitué un groupe de travail chargé d'apprécier l'aménagement du temps scolaire sur la santé de l'enfant, estime que « l'organisation du temps scolaire a trois objectifs : améliorer les conditions d'apprentissage par des emplois du temps appropriés, réduire la fatigue et les tensions de l'enfant, et instaurer une meilleure qualité de vie de l'enfant dans l'école. » Elle considère que « l'aménagement du temps scolaire en France n'est pas en cohérence avec les connaissances de la chronobiologie de l'enfant et cela à tous les niveaux de l'organisation, journée, semaine ou année scolaire » [TOUITOU et BÉGUÉ, 2010].

En particulier, les rapporteurs soulignent quatre points : l'importance de la prise en compte des rythmes biologiques et psycho-physiologiques de l'enfant dans toute réflexion sur l'organisation du temps scolaire en France dans la journée, la semaine et l'année, la désynchronisation des enfants, le rôle néfaste de la semaine de quatre jours sur la vigilance et les performances des enfants les deux premiers jours de la semaine, liées à une désynchronisation liée au week-end prolongé, enfin le rôle primordial du sommeil chez l'enfant, car il permet un développement harmonieux, restaure les fonctions de l'organisme, permet de lutter contre la fatigue et favorise les apprentissages. Par désynchronisation des enfants, on entend « l'altération du fonctionnement

de leur horloge biologique lorsque celle-ci n'est plus en phase avec les facteurs de l'environnement entraînant fatigue et difficultés d'apprentissage » [TOUITOU et BÉGUÉ, 2010].

A la suite de ce rapport, l'Académie nationale de médecine émet à l'intention des pouvoirs publics et des parents des recommandations qui, en mettant l'enfant au centre de la réflexion, insistent sur les liens entre temps scolaire et santé de l'enfant. Cette notion d'intérêt de l'enfant s'inscrit dans une controverse mettant en cause les intérêts économiques, touristiques ou familiaux des adultes, qui relaient désormais les intérêts religieux et agricoles d'antan [« Les rythmes scolaires, description de controverse », 2011].

La « réforme des rythmes scolaires » de 2013

En juillet 2011, la conférence nationale sur les rythmes scolaires remet son rapport, qui propose la refonte de la semaine scolaire (abandon de la semaine de quatre jours au profit d'une semaine d'au moins neuf demi-journées) mais aussi de l'année scolaire avec un raccourcissement des vacances d'été (maintien du volume horaire annuel de classe sur 38 semaines au lieu de 36). Le gouvernement issu des élections de 2012, prenant appui sur des conclusions de cette conférence et suite à la concertation « pour la refondation de l'École de la République », prépare un nouveau décret qui revient sur « la semaine de quatre jours » en faveur d'une semaine de neuf demi-journées. Le décret n°2013-77 du 24 janvier 2013 (*Références légales et réglementaires* p. XX) fixe, pour une durée totale de 24 heures d'enseignement sur 36 semaines, une répartition des cours sur 9 demi-journées, dont le mercredi matin. La durée d'enseignement maximum est de 5,5 heures par jour et de 3,5 heures par demi-journée, la pause méridienne est de 1,5 heure au minimum. L'une des originalités de ce décret est d'avoir une approche qui ne prend pas seulement en compte les apprentissages, mais insiste également sur les activités périscolaires : « les activités périscolaires organisées par les collectivités sont pensées en articulation avec le projet d'école et contribuent à l'épanouissement et au développement des enfants ». Ces TAP (temps d'activité périscolaire) ou NAP (nouvelles activités périscolaires) cherchent à faire bénéficier davantage d'enfants, notamment les plus défavorisés, d'activités de découverte et d'enrichissement culturel. Le décret prévoit également des activités pédagogiques complémentaires (APC) assurées par les professeurs des écoles dans le cadre de leurs obligations de service, et éventuellement par des intervenants extérieurs mis à disposition par les collectivités, sous la responsabilité de l'enseignant. Ces activités sont facultatives (l'accord des parents est indispensable), mais chaque enfant doit avoir la possibilité d'en bénéficier. « Leur objectif est de contribuer à la réussite de tous les élèves et de réduire les inégalités scolaires, qui elles-mêmes sont souvent trop déterminées par les inégalités sociales et territoriales » [COMITÉ DE SUIVI DE LA RÉFORME DES RYTHMES ÉDUCATIFS, 2015].

Les décrets n°2014-457 du 7 mai 2014 et 2016-1049 du

1^{er} août 2016 complètent le précédent en permettant des expérimentations et des dérogations (regroupement des TAP sur une demi-journée, durée journalière portée à 6 heures, réduction de la durée hebdomadaire d'enseignement compensée par une diminution de vacances d'été).

Les élèves et leurs rythmes

Démarrées dans les années 1960, les études de chronobiologie ne se sont pas interrompues avec le passage de la semaine de 4 jours à celle de 4,5 jours. Comme l'indique François Testu : « Les recherches en chrono-psychologie scolaire portent généralement sur la rythmicité journalière, rarement sur la semaine. Les performances mentales sont plus ou moins bonnes dans la journée et dans la semaine. La nature des fluctuations de l'activité intellectuelle est alors différente. Les fluctuations journalières peuvent être réellement considérées comme des rythmes, avec des pics, des creux bien déterminés et difficilement altérables, tandis que les fluctuations hebdomadaires résultent plus de l'influence des emplois du temps hebdomadaires » [TESTU, 2015].

François Testu met en avant que le degré de vigilance et les performances intellectuelles des élèves progressent du début à la fin de la matinée (scolaire), s'abaissent après le déjeuner, puis s'élèvent de nouveau, plus ou moins selon l'âge, dans l'après-midi. Pour une très forte majorité d'élèves du cycle primaire, l'organisme, la vigilance et les performances intellectuelles fluctuent selon un même profil. Ce profil présent en France, en Allemagne, en Espagne, en Italie, en Grande-Bretagne, mais aussi aux États-Unis et en Iran, témoigne d'une relative indépendance des variations journalières de l'activité intellectuelle par rapport aux emplois du temps scolaires et aux modes de vie ; ainsi, les débuts de matinée et d'après-midi sont difficiles, indépendamment de l'origine géographique des enfants [TESTU, 2015].

Selon François Testu, lorsque les enfants du primaire apprennent bien aux heures où ils sont les plus vigilants et les plus attentifs, les rythmes scolaires sont relativement adaptés aux rythmes de l'enfant. En revanche cet équilibre n'existe plus par exemple le lundi, qui est le jour où les élèves réalisent leurs performances intellectuelles les moins bonnes. Toutefois, ce jour se caractérise aussi par une grande hétérogénéité des profils journaliers de performances et de comportement : enfants dont le week-end n'a pas été perturbateur, enfants qui sont lents à se réadapter à la vie scolaire, élèves toujours attentifs, ou enfants ayant mal vécu le week-end (toutes ces caractéristiques ayant souvent des déterminants sociologiques autant que psychobiologiques). Le phénomène de baisse des résultats ne s'observe pas en revanche le jeudi après la brève coupure du mercredi/mercredi après-midi : cette coupure est suivie d'une augmentation des performances intellectuelles et d'une meilleure mémorisation. Autrement dit c'est la longueur du week-end, non la coupure, qui amène le phénomène de désynchronisation.

Il serait toutefois erroné d'appliquer un schéma unique

aux emplois du temps des élèves : les variations, pics et creux, journaliers et hebdomadaires de l'attention, de la vigilance et de l'activité intellectuelle varient avec l'âge. Ainsi, dans la matinée, la performance s'élève progressivement jusqu'à un pic d'autant plus près de midi que les élèves sont âgés. Inversement, plus les enfants sont jeunes, plus la reprise d'activité est faible après déjeuner, ce qui justifie la sieste. Outre ces différences journalières, particulièrement accentuées entre école maternelle et école primaire, on observe également des variations hebdomadaires différentes selon l'âge.

Enfin, s'agissant des activités périscolaires, l'aménagement au début de l'après-midi est préférable [TESTU, 2015] car tout en étant compatible avec la rythmicité des enfants, les performances dans l'apprentissage y sont les moins élevées. Cela ne justifie toutefois pas le phénomène – tendanciellement important dans les nouvelles pratiques enseignantes – consistant à réserver toutes les matinées aux disciplines « fondamentales » (français et mathématiques).

« Une petite révolution dans l'organisation des temps sociaux »

Le temps laissé libre par l'école, plus important avec une semaine de 4 jours, n'est pas utilisé de la même façon par les enfants selon leur origine sociale. Les études sur le temps libre des enfants à l'école primaire montrent que les loisirs des enfants sont très différenciés selon leur origine sociale et que les élèves les plus favorisés socialement ont des loisirs très différents (plus culturels, musique, lecture, sorties musées, etc.) que les élèves les moins favorisés socialement (télévision, par exemple). Ces types de loisir développent des compétences assez différentes, et peuvent ainsi avoir des effets sur les compétences scolaires des élèves, d'où l'importance du développement des activités périscolaires.

Mais les horaires à l'école n'ont pas seulement un impact sur le rythme et les types d'apprentissage des enfants, ils influencent également les décisions d'offre de travail des femmes ; l'emploi du temps des enfants n'a en revanche pas d'influence sur l'allocation du temps de travail des hommes [DUCHINI et VAN EFFENTERRE, 2017]. On observe ainsi un impact de la demi-journée du mercredi, privilégiée par la majorité des communes pour la nouvelle organisation du temps scolaire et périscolaire (source : enquête CNAF-Association des maires de France sur la mise en œuvre des nouveaux temps périscolaires). Avant l'introduction de la réforme des rythmes scolaires, les femmes dont le plus jeune enfant était en âge d'aller à l'école élémentaires étaient deux fois plus nombreuses que les hommes à ne pas travailler le mercredi, et donc à adapter leur activité professionnelle à la présence des enfants, et ce mercredi sans école, ainsi que le sous-emploi féminin du mercredi, étaient une exception française. Par ailleurs, les femmes diplômées du supérieur étaient plus nombreuses à ne pas travailler le mercredi que les femmes non diplômées (45 % contre 41 %), tout en travail-

lant plus d'heures par semaine (36 heures contre 33 heures). La réorganisation des temps scolaires de 2013 a entraîné une réorganisation du temps de travail des femmes : sans accroître le nombre d'heures travaillées par semaine, elle a permis à un plus grand nombre de femmes de travailler le mercredi, entraînant, en moins de deux ans, une réduction de 15 % de leur différentiel de participation ce jour de la semaine par rapport aux hommes. Ce sont d'autre part les femmes qui occupent un emploi de cadre ou exercent une profession libérale qui ont le plus augmenté leur temps de travail le mercredi ; il y aurait donc une amélioration du temps choisi pour cette partie de la population.

Références légales et réglementaires

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

Décret n°2014-457 du 7 mai 2014 portant autorisation d'expérimentations relatives à l'organisation des rythmes scolaires dans les écoles maternelles et élémentaires

Décret n°2016-1049 du 1^{er} août 2016 autorisant des dérogations à l'organisation de la semaine scolaire dans les écoles maternelles et élémentaires publiques

Décret n° 2017-549 du 14 avril 2017 modifiant le décret n° 2016-1049 du 1^{er} août 2016 autorisant des dérogations à l'organisation de la semaine scolaire dans les écoles maternelles et élémentaires publiques

Circulaire n°2008-082 du 5 juin 2008 : Organisation du temps d'enseignement scolaire et de l'aide personnalisée dans le premier degré

Cette circulaire est annulée et remplacée par :

Circulaire n°2013-017 du 6 février 2013 : Organisation du temps scolaire dans le premier degré et des activités pédagogiques complémentaires

Circulaire n°2014-063 du 9 mai 2014 : Modalités de mise en œuvre des expérimentations relatives à l'organisation des rythmes scolaires dans les écoles maternelles et élémentaires

Circulaire n°2016-165 du 8 novembre 2016 : Organisation du temps scolaire dans le premier degré, encadrement des activités périscolaires et nouvelles actions des groupes d'appui départementaux

Voir aussi le site Internet du ministère de l'Éducation nationale : www.education.gouv.fr/pid29074/rythmes-scolaires.html

BIBLIOGRAPHIE

BRETON (Xavier), DURAND (Yves), *Rapport de la Mission d'information sur les rythmes scolaires de la commission des affaires culturelles et de l'éducation de l'Assemblée Nationale*, décembre 2010.

BRIZARD (Agnès), DESCLAUX (Agnès), SALVA (Danièle), *La semaine de 4 jours de classe*, *Éducation & formations*, n° 37, mars 1994.

BRIZARD (Agnès), DESCLAUX (Agnès), *La semaine de quatre jours de classe*, *Note d'information*, n° 94.25, juin 1994.

CARTRON (Françoise) et alii, *Une réforme dans le rythme : vers une nouvelle étape qualitative. Rapport au Premier ministre sur la mise en place des projets éducatifs de territoires*, mai 2016.

COMITÉ DE SUIVI DE LA RÉFORME DES RYTHMES ÉDUCATIFS, *Une année de généralisation des rythmes*, novembre 2015.

CONFÉRENCE NATIONALE SUR LES RYTHMES SCOLAIRES, *Des rythmes plus équilibrés pour la réussite de tous*, juillet 2011.

CRÉPIN (Arnaud), « Baromètre des temps et activités péri et extrascolaires 2016 », *L'essentiel*, n° 170, publication électronique de la CNAF, 2017.

DO (Chi-Lan), ALLUIN (François), « Les effets de l'expérimentation "Cours le matin, sport l'après-midi" : année scolaire 2010-2011 », *Note d'information*, n° 11-31, décembre 2011.

DUCHINI (Emma), VAN EFFENTERRE (Clémentine), « La réforme des rythmes scolaires : un révélateur des inégalités présentes sur le marché du travail ? », *note de l'Institut des Politiques Publiques*, n° 26, avril 2017.

FOTINOS (Georges), TESTU (François), *Les impacts de l'aménagement du temps scolaire sur le climat des écoles et les rythmes de vie des enfants d'Arras*, juin 2016.

GERBOD (Paul), *Les rythmes scolaires en France, permanences, résistance et inflexions*, Bibliothèque de l'école des Chartes, 1999.

INSPECTION GÉNÉRALE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, *L'efficacité pédagogique de la réforme des rythmes scolaires*, rapport n° 2015-042, juin 2015.

LECONTE (Claire), *Les rythmes scolaires, une histoire bien française*, décembre 2014, www.prisme-asso.org/les-rythmes-scolaires-une-histoire-bien-francaise-claire-leconte/.

OCDE, *Regards sur l'éducation 2016 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions de l'OCDE, 2016, <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2016-fr>.

Les rythmes scolaires : description de controverse, 2011, http://controverses.mines-paristech.fr/public/promo10/promo10_G8/.

TESTU (François), « Rythmes scolaires, approches chronobiologiques et chronopsychologiques », *Perspectives documentaires en éducation*, n° 32, 1994.

TESTU (François), *Rythmes scolaires : de l'enfant à l'élève*, éditions CANOPE, 2015.

TOUITOU (Yvan), BÉGUÉ (Pierre), « Aménagement du temps scolaire et santé de l'enfant », *Bulletin de l'académie nationale de médecine*, séance du 19 janvier 2010.

Rythmes scolaires à l'école élémentaire : regards comparatifs au sein de l'Union européenne

YANN FOURNIER, ANNE GAUDRY-LACHET, FLORENCE LEFRESNE, ROBERT RAKOCEVIC · MEN-DEPP-MIREI

A. LES MESURES COMPARATIVES DES RYTHMES SCOLAIRES DANS L'ENSEIGNEMENT ÉLÉMENTAIRE ET LA SITUATION DE LA FRANCE

Pour comparer les rythmes scolaires dans les différents pays de l'Union européenne (UE), deux sources d'information peuvent être mobilisées :

- les données de l'OCDE, présentées dans la publication annuelle *Regards sur l'éducation* dont les indicateurs D1 et D4 fournissent respectivement une mesure du temps que les élèves passent en classe (enseignement obligatoire), et du temps de travail des enseignants, à chacun des niveaux d'enseignement scolaire. Le présent chapitre mobilise, pour chacun de ces deux indicateurs, les données de l'enseignement élémentaire pour l'année de référence 2015-2016 sur laquelle porte *Regards sur l'éducation 2016* ;

- les données issues d'EURYDICE qui est le réseau d'information sur l'éducation et les politiques éducatives dans l'Union européenne. EURYDICE publie annuellement dans sa collection « Faits et Chiffres » un rapport dédié à *L'analyse comparative du temps d'instruction annuel recommandé dans l'enseignement obligatoire*. Les données concernent les temps d'instruction annuels figurant dans les programmes officiels, dans leur globalité et par matière enseignée, pour chacun des niveaux d'enseignement scolaire. Par ailleurs, EURYDICE publie chaque année le Calendrier de l'année scolaire des différents pays européens, permettant de visualiser les périodes de travail scolaire ainsi que les vacances scolaires.

Depuis 2015/2016, l'OCDE et EURYDICE disposent d'une collecte commune sur les temps d'instruction mais ne présentent pas nécessairement les mêmes indicateurs dans leurs publications respectives.

L'ensemble de ces données permettent d'appréhender trois grandes caractéristiques des rythmes scolaires :

- la quantité totale du temps scolaire, selon l'âge des élèves et le niveau d'enseignement, mesurée en nombre d'heures par an ;

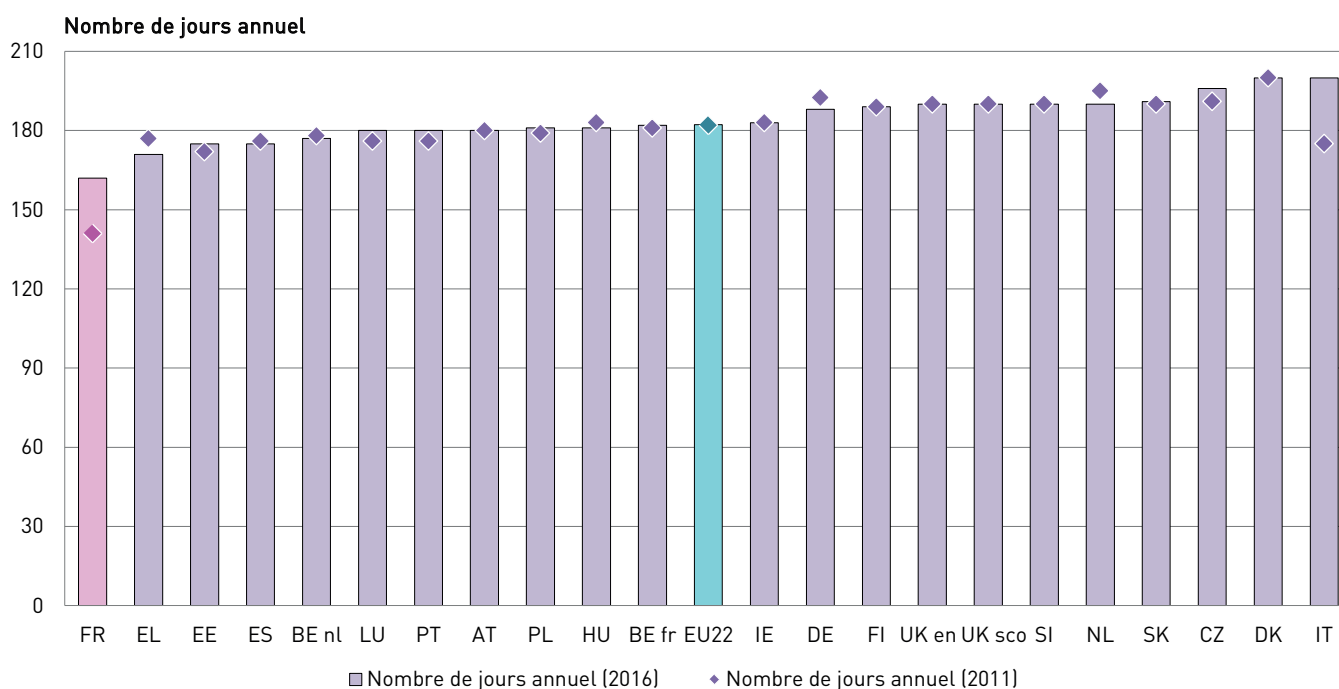
- l'étalement de ce temps sur le calendrier annuel, à travers le nombre de semaines et de jours d'instruction par an, mais aussi la fréquence et la durée des périodes de congés ;

- la charge hebdomadaire et quotidienne : nombre de jours d'instruction par semaine et durée moyenne de la journée d'école. La mesure du temps d'instruction ne prend en compte que le temps d'instruction effectif (pauses méridiennes, récréations, interclasses, etc. sont décomptés).

La combinaison de ces différentes variables offre une première image des rythmes scolaires propres à chaque pays. Comparée aux autres pays européens, la situation de la France présente les caractéristiques suivantes :

- **1.** Avec la réforme des rythmes scolaires, le nombre moyen de jours d'école dans l'enseignement primaire est passé de 141 jours en 2010/2011 à 162 jours par an en 2014/2015, ce qui rapproche tendanciellement la France de la moyenne des pays de l'OCDE et de celle de l'UE. En 2015/2016, le nombre moyen de jours d'école en France est toujours de 162 jours ; il est de 185 jours en moyenne des pays de l'OCDE et de 182 en moyenne des pays de l'UE-22 (*Regards sur l'éducation*, 2016). La France demeure ainsi le pays qui a le plus petit nombre de jours de classe par an dans l'enseignement élémentaire. L'Allemagne en a 188, la Finlande 189, l'Angleterre 190 (*figures 5 et 6*). L'Italie, passée de 175 à 200 jours, est le seul autre pays à avoir connu une variation significative du nombre de jours d'instruction entre 2010/2011 et 2015/2016. La *figure 6* permet de visualiser la situation des pays européens membres de l'OCDE en fonction de deux axes : le temps d'instruction annuel d'une part, et le nombre de jours d'école par an, d'autre part. À l'opposé de la France, qui concentre un temps annuel d'instruction supérieur à celui de la moyenne de l'OCDE et un nombre de jours d'école par an plus faible que la moyenne, l'Allemagne, la Finlande, la République Tchèque, la Slovaquie et la Slovénie présentent une configuration inverse.

Figure 5. Nombre de jours d'instruction annuel dans l'enseignement élémentaire en 2010/2011 et en 2015/2016 dans les pays de l'Union européenne membres de l'OCDE



Note : Les données de la Lettonie et de la Suède ne sont pas disponibles.

Source : OCDE, *Regards sur l'éducation 2013* ; *Regards sur l'éducation 2016*.

- **2.** Pour l'ensemble des pays européens membres de l'OCDE, à l'exception de la France, le rythme hebdomadaire d'enseignement élémentaire est de 5 jours. En faisant passer celui-ci de 4 à 4,5 jours (décret n° 2013-77 du 24 janvier 2013), la France s'est rapprochée du standard européen, en restant toutefois un peu en deçà. Si l'on rapporte le volume horaire annuel au nombre de jours d'instruction par an, on obtient la durée moyenne d'un jour d'instruction. Dans les pays européens de l'OCDE, celle-ci est de 4 heures 15 minutes (*figure 7*). En France, la réforme des rythmes scolaires a permis de faire passer la durée moyenne d'une journée d'école de 6 heures (un record au sein de l'Union européenne) à 5 heures 20. En Allemagne ou en Finlande, cette durée journalière moyenne est de 4 heures. En Irlande, elle est de 5 heures.

- **3.** L'enseignement élémentaire ne comporte pas le même nombre d'années selon les pays. La *figure 8* permet de rendre compte du temps d'instruction, en volume horaire annuel, cumulé sur la durée de la scolarité élémentaire. La question des rythmes scolaires peut ainsi s'apprécier, plus amplement dans le temps, sur l'ensemble d'un niveau d'enseignement. De ce point de vue, la France se situe exactement dans la moyenne des pays de l'Union européenne membres de l'OCDE. La Belgique (communauté française et communauté flamande), l'Espagne, la Grèce, la Suède et le Portugal présentent des temps d'instruction annuel moins élevés qu'en France mais l'enseignement élémentaire y dure plus longtemps.

- **4.** En matière de congés estivaux, la France se situe dans la moyenne de l'Union européenne, avec 8 semaines. L'Allemagne, les Pays-Bas et le Royaume-Uni (hors Irlande du nord) ne proposent que 6 semaines de congés durant l'été. Mais d'autres pays (Italie, Lettonie) s'illustrent au contraire par leur largesse : les élèves y bénéficient de 12 à 13 semaines de vacances l'été. C'est en France que les congés en cours d'années sont les plus longs, avec 4 périodes de près de deux semaines réparties sur 10 mois de l'année scolaire. Dans la plupart des autres pays, les « petites » vacances dépassent moins souvent qu'en France une semaine (*figure 9*).

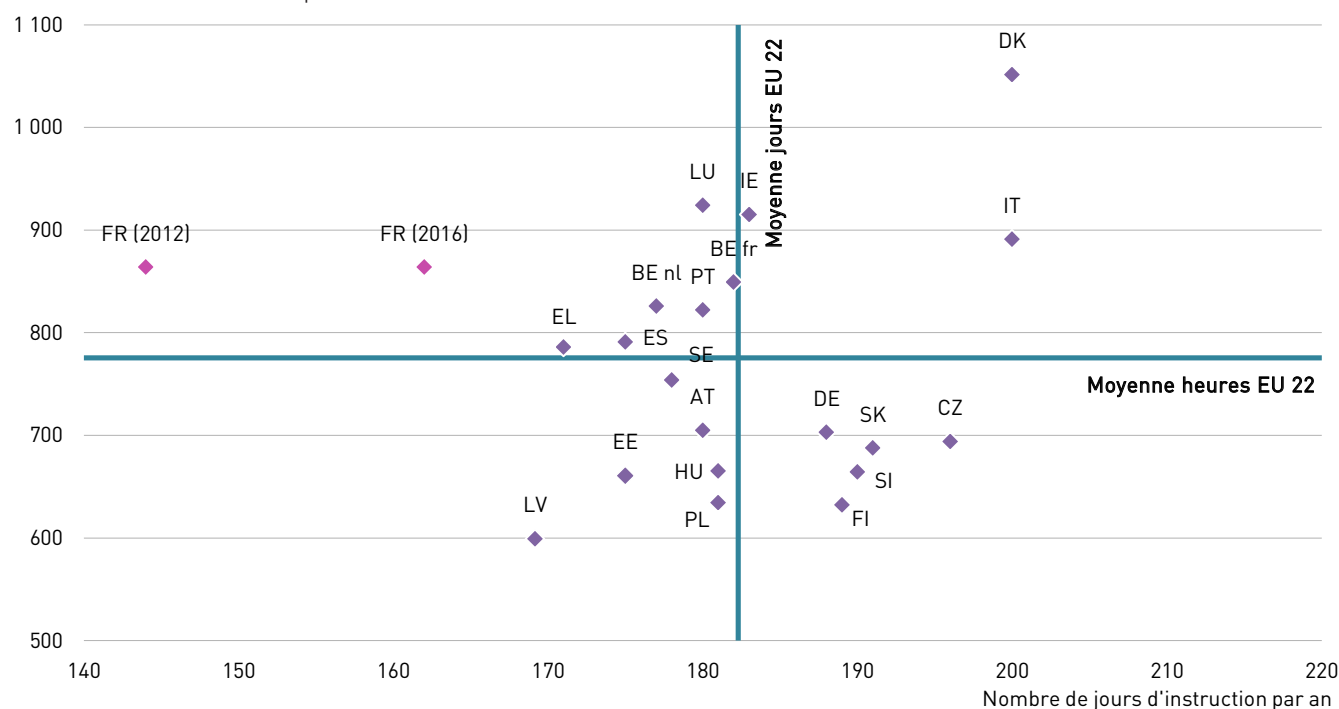
Tableau 39. Acronymes des pays de l'Union européenne

AT	Autriche	ES	Espagne	NL	Pays-Bas
BE fr	Belgique française	FI	Finlande	PL	Pologne
Be nl	Belgique flamande	FR	France	PT	Portugal
BE de	Belgique allemande	HR	Croatie	RO	Roumanie
BG	Bulgarie	HU	Hongrie	SE	Suède
CY	Chypre	IE	Irlande	SI	Slovénie
CZ	République Tchèque	IT	Italie	SK	Slovaquie
DE	Allemagne	LT	Lituanie	UK en	Angleterre
DK	Danemark	LU	Luxembourg	UK nir	Irlande du Nord
EE	Estonie	LV	Lettonie	UK sco	Écosse
EL	Grèce	MT	Malte	UK wls	Pays de Galles

Note de lecture : Les pays identifiés en bleu et en gras sont les pays membres de l'Union européenne qui sont également membres de l'OCDE. Pour certains pays, sont signalées les entités régionales qui ont compétence pour réglementer les rythmes scolaires.

Figure 6. Volume horaire annuel et nombre de jours d'instruction annuel dans l'enseignement élémentaire en 2015/2016 dans les pays de l'Union européenne membres de l'OCDE

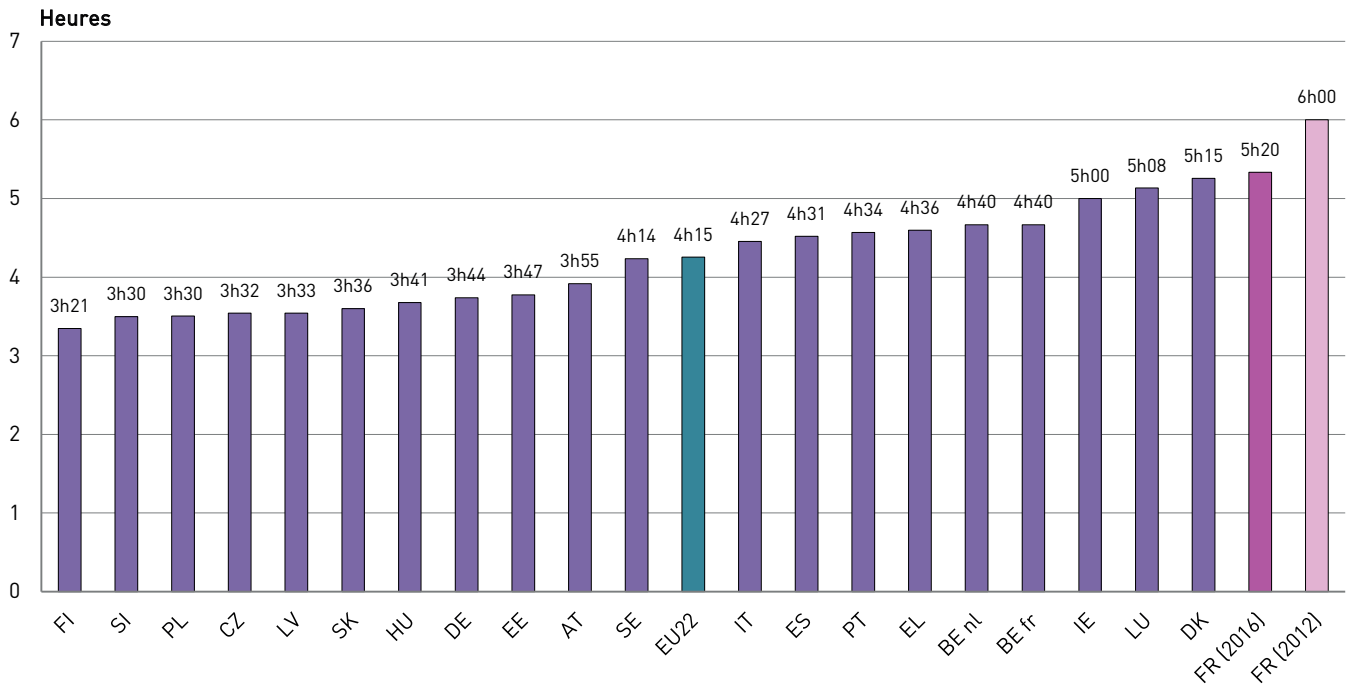
Nombre d'heures d'instruction par an



Note : Les données des Pays-Bas et du Royaume-Uni ne sont pas disponibles.

Source : OCDE, *Regards sur l'éducation 2016*.

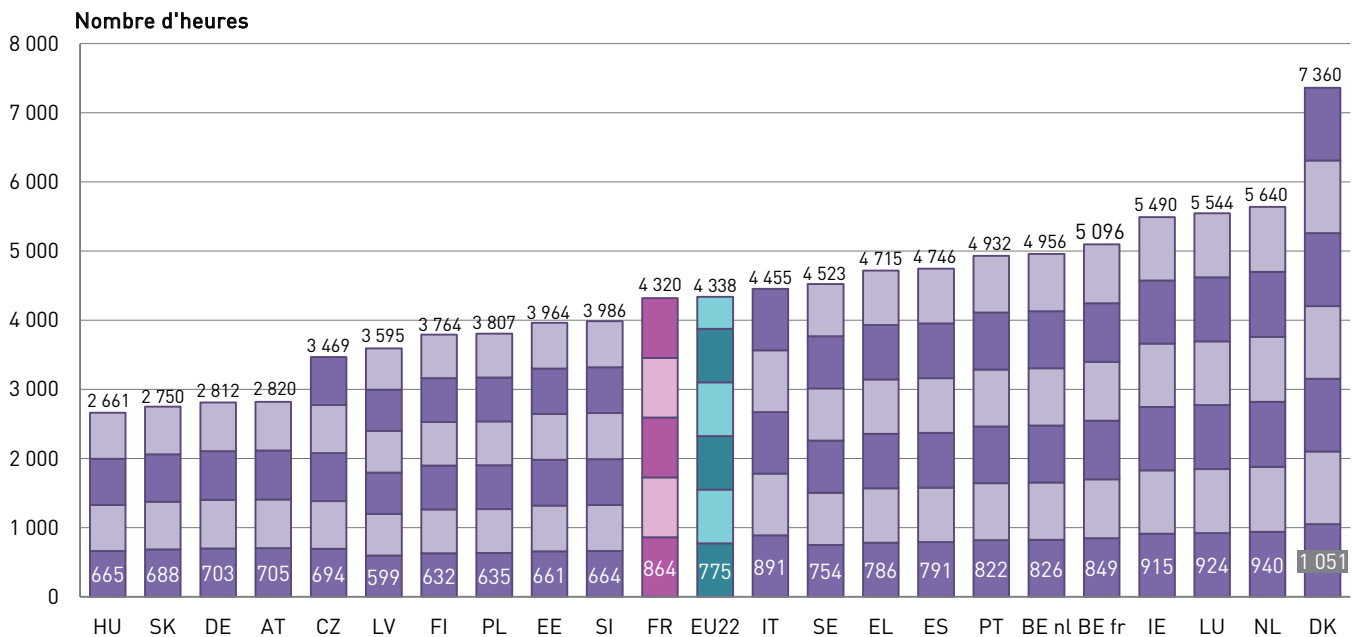
Figure 7. Rapport entre le volume horaire annuel et le nombre de jours d'instruction annuel dans l'enseignement élémentaire en 2015/2016 dans les pays de l'Union européenne membres de l'OCDE



Note : Les données des Pays-Bas et du Royaume-Uni ne sont pas disponibles.

Source : OCDE, *Regards sur l'éducation 2016*.

Figure 8. Calendriers scolaires dans l'enseignement élémentaire dans l'Union européenne - année scolaire 2016/2017

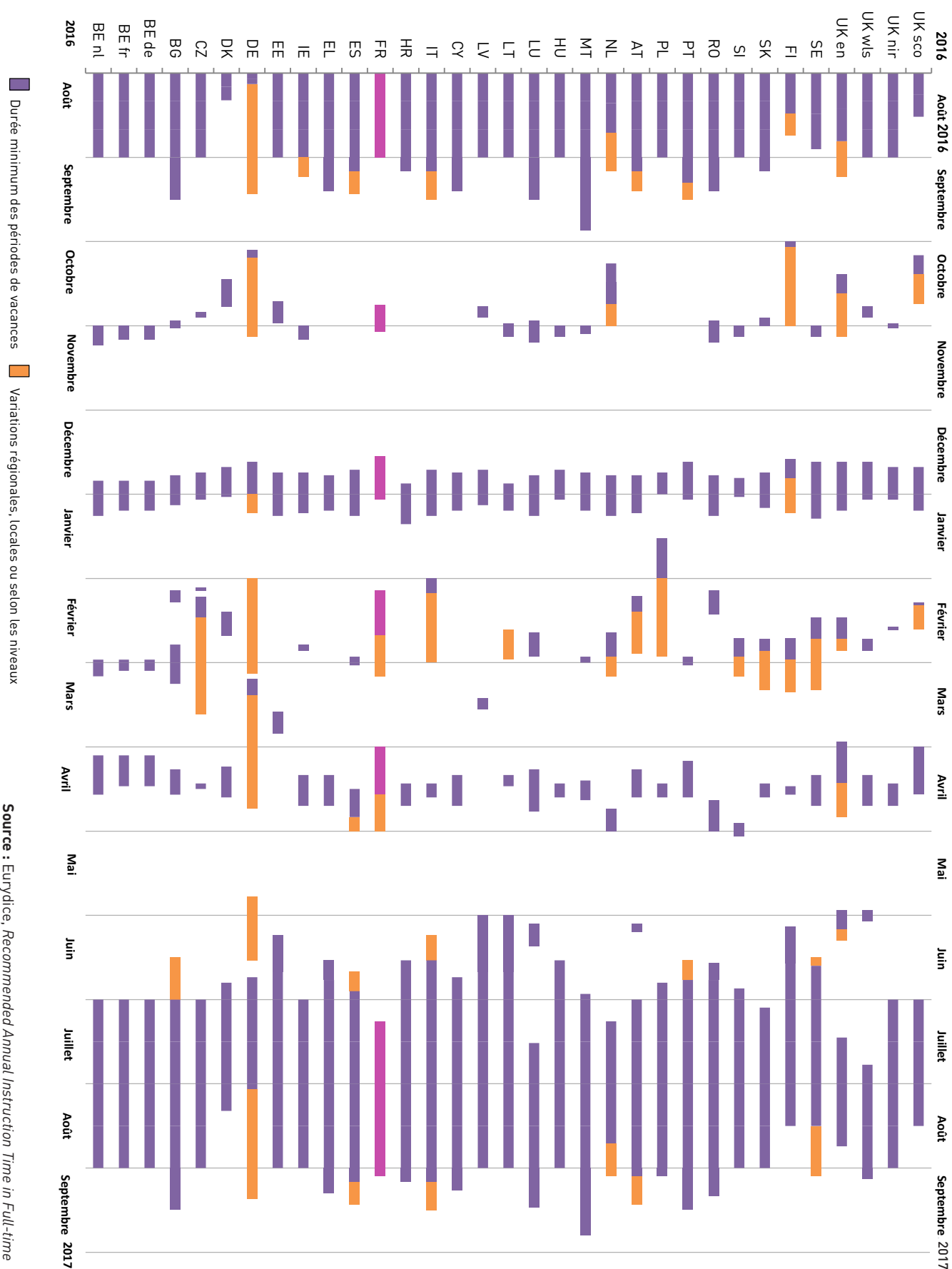


Clé de lecture : en France, le temps d'instruction annuel dans l'enseignement élémentaire est de 864 heures et l'enseignement élémentaire dure 5 ans. Au total, les élèves français reçoivent $864 \times 5 = 4\,320$ heures d'enseignement élémentaire. L'usage des arrondis peut expliquer que les produits ne soient pas parfaitement conservés.

Note : Les données du Royaume-Uni ne sont pas disponibles.

Source : Eurydice, *The Organisation of School Time in Europe. Primary and General Secondary Education – 2016/17, 2016*.

Figure 9. Autonomie dans la répartition du volume horaire d'instruction dans l'Union Européenne en 2016/2017



Source : Eurydice, *Recommended Annual Instruction Time in Full-time Compulsory Education in Europe 2016/17*.

Tableau 40. Une vue d'ensemble des « rythmes scolaires » (enseignement élémentaire) dans quelques pays européens en 2015/2016

Pays	Gouvernance	Nombre de jours/ heures de classes par an	Organisation des vacances		Nombre de jours par semaine	Organisation de la journée scolaire
			Vacances d'été	Petites vacances		
France	· État central · Communes (pour les activités périscolaires)	· 162 jours	· 8 semaines	· Automne : 2 semaines · Noël : 2 semaines · Hiver : 2 semaines · Pâques : 2 semaines	· 4,5 jours	· 2 demi-journées et pause méridienne + 1 matinée
Allemagne	· États fédérés (Länder) · État central (coordonne et fixe les vacances d'été selon cinq zones).	· 208 jours (semaine de 6 jours) · 188 jours (semaine de 5 jours)	· 6 semaines · Répartition des Länder en 5 zones	· Automne : 3 à 13 jours (octobre) · Noël : 11 à 18 jours · Hiver : 0 à 12 jours (février) · Pâques : 6 à 17 jours · Pentecôte : 0 à 11 jours · Autonomie des Länder	· 5 jours en général · si 6 jours, alors 2 samedis libres par mois	· Concentration des cours sur la matinée (modèle traditionnel) · Développement « d'écoles ouvertes toutes la journées »
Angleterre	· Autorités éducatives locales · Gestionnaires des écoles · Écoles elles-mêmes	· 190 jours	· 6 semaines	· Automne : 1 semaine (fin octobre) · Noël : 2 semaines · Hiver : 1 semaine (février) · Pâques : 2 semaines (avril) · 3e trimestre : 0 à 11 · Variations locales	· 5 jours	· 2 demi-journées et pause méridienne d'une heure · Horaire type : 9 h-15 h 30
Espagne	· « Communautés autonomes » · Provinces · Écoles elles-mêmes	· 175 jours minimum	· 12 semaines	· Automne : – · Noël : au moins 2 semaines · Hiver / carnaval : 2 ou 3 jours · Pâques : 10 jours (avril) · Variations locales	· 5 jours	· 2 demi-journées et pause de 2 heures 30 (modèle traditionnel). · Développement de la « journée continue »
Finlande	· Communes · Écoles · État central (cade général)	· 187 jours	· 10-11 semaines · Variations locales	· Automne : 2 à 5 jours (octobre) · Noël : 1 à 2 semaines · Hiver : 1 semaine (au cours de laquelle le sport est encouragé) · Pâques : 4 jours · Variations locales	· 5 jours	· 5 cours maximum (classe 1 à 2), puis 7 cours par jour maximum + activités matinales et de l'après-midi · Variations locales
Pays-Bas	· État central · Écoles, conseils d'administration des écoles	· 190 jours · 7 520 heures durant les huit années d'école	· 6 semaines · 3 zones	· Automne : 1 semaine · Noël : 2 semaines · Hiver : 1 semaine · Pâques : 1 semaine · Variations locales pour l'automne et l'hiver	· 5 jours et pas de cours mercredi après-midi · 7 semaines de 4 jours maximum pour les classes 3 à 8	· Le plus souvent : 2 demi-journées et pause méridienne d'une heure · Développement de la « journée continue »

Sources : Eurydice [2017b] ; Kamett [2011] ; Plumelle [2011] ; MENESR [2010/2011].

B. UN APERÇU DU CADRE INSTITUTIONNEL : PARTAGE DES RESPONSABILITÉS EN MATIÈRE DES RYTHMES SCOLAIRES

Les éléments chiffrés présentés plus haut mettent en évidence le caractère hétérogène de l'organisation des temps éducatifs en Europe, s'agissant notamment de l'année et de la journée scolaire. Quant à la durée hebdomadaire des cours, le modèle d'une semaine scolaire de cinq jours pleins reste dominant.

La comparaison internationale gagne en complexité dès lors que ces données nationales, dont le tableau suivant présente une vue d'ensemble, sont analysées de plus près.

Il y apparaît en effet une variété infranationale, avec deux causes principales. On constate d'abord la présence de modèles d'organisation concurrents : la semaine de cinq contre celle de six jours de cours, par exemple, ou encore la journée « continue » (cours uniquement le matin ou uniquement l'après-midi) contre celle composée de deux demi-journées de classe. On note ensuite que les écoles élémentaires et les autorités locales en charge de l'éducation ont un pouvoir de décision si important dans certains pays et dans certains domaines qu'il est difficile de parler de modèles nationaux (et même de modèles « concurrents ») et donc encore plus difficile de comparer les pays entre eux. D'où l'intérêt de broser à grands traits le portrait de chacun des pays.

Allemagne : différentes conceptions des temps éducatifs dans les *Länder*

L'autonomie des 16 *Länder* allemands (États fédérés) en matière d'éducation est bien connue, mais elle est limitée par plusieurs dispositifs institutionnels et juridiques. Un accord (*Hamburger Abkommen*) a été signé par les *Länder* en 1964 (puis en 1971) en vue d'une standardisation du système éducatif. En outre, la Conférence permanente des ministres de l'éducation des *Länder* (*Kultusministerkonferenz* – *KMK*) est chargée d'harmoniser les politiques éducatives « régionales », y compris en matière de rythmes scolaires.

C'est la *KMK* qui fixe le calendrier scolaire global : la durée maximale des vacances d'été et la période éligible dans laquelle les *Länder* sont tenus de s'inscrire (avec un principe de roulement). Ces derniers disposent de davantage de liberté quant au calendrier des autres vacances, plus courtes et généralement liées à des considérations d'ordre religieux. Les jours fériés, non inclus dans les vacances, sont largement partagés entre les *Länder*, même si des particularités locales apparaissent dans certains cas.

Les ministères de l'éducation et des affaires culturelles de chaque *Land* fixent la semaine de cours (à 5

jours par semaine dans la plupart des cas). Certains d'entre eux ont opté pour une semaine de 6 jours, mais les activités n'ont lieu que deux samedis par mois. Les élèves du premier cycle en Allemagne ont entre 20 et 29 séquences de cours de 45 minutes par semaine. Les cours ont généralement lieu le matin, jusqu'à 6 séquences par jour. Les *Länder* décident du nombre de séquences par semaine, qui s'étend de 20 à 22 en première année, et progresse jusqu'à 27 en quatrième et dernière année d'école élémentaire.

Quant à l'organisation de la journée scolaire, elle relève de la *KMK* en ce qui concerne les principes de base et les modèles existants, mais le choix de modèle et les détails de sa mise en œuvre relèvent des *Länder*. Deux modèles coexistent actuellement : l'école à journée continue (correspondant à une demi-journée d'école, qui s'étend généralement de 7 heures 30 / 8 heures 30 à 11 heures 30 / 13 heures 30) et les « écoles ouvertes toute la journée » (*Ganztagsschulen*). Ces dernières sont le fruit d'une réforme récente abordée plus loin.

Angleterre : une variété des décideurs locaux en matière de rythmes à l'école

Des indications nationales sur le calendrier existent, mais le découpage de l'année, notamment la répartition et les dates des congés, est du ressort des pouvoirs locaux ou des écoles elles-mêmes, en fonction de leur statut. Ainsi, les écoles dites subventionnées (*maintained schools*), fondées par les autorités locales à l'aide de subventions gouvernementales et se déclinant elles-mêmes en plusieurs catégories, se soumettent au cadre défini par les autorités éducatives locales (*Local Education Authorities, LEA*) ou par leurs propres conseils d'école, alors que les écoles indépendantes subventionnées (*academies*) décident en toute liberté de la rentrée et sortie des classes. Seul un nombre annuel minimal de demi-journées de classe est imposé nationalement aux écoles subventionnées.

En ce qui concerne le temps minimal d'instruction hebdomadaire et journalière (nombre d'heures de classe et/ou nombre de cours par semaine et par jour), le gouvernement ne donne plus de recommandations mais s'en remet aux organes directeurs des écoles subventionnées et aux sociétés de gestion des écoles indépendantes. Le modèle majoritaire parmi les écoles indépendantes est celui d'une semaine de 5 jours (du lundi au vendredi), chaque journée étant divisée en deux demi-journées, avec une pause déjeuner d'une heure. Une pause de 15 minutes peut être donnée aux enfants dans les sessions du matin et de l'après-midi. La durée des cours relève de la compétence des écoles. Des activités périscolaires, notamment sportives, sont parfois organisées le samedi matin. Les années 2000 ont d'ailleurs été marquées par une nouvelle marge d'autonomie des écoles en matière d'offre extracurriculaire, comprenant des activités payantes (assorties

d'un soutien financier pour les familles les plus modestes, comme ce sera rappelé plus loin).

Espagne : les communautés autonomes face aux exigences de cohérence du système éducatif

Les dix-sept communautés autonomes (*comunidades autónomas*) ont des compétences très larges en matière d'organisation de l'éducation, mais ne doivent pas entraver l'homogénéité et la cohérence du système éducatif espagnol. Si la loi (nationale) ne fixe que le nombre annuel minimal de jours et d'heures de classe, le temps d'enseignement varie peu sur le territoire. Les particularités locales s'expriment davantage dans l'établissement du calendrier scolaire, domaine qui relève entièrement des communautés autonomes, voire des provinces (entités plus nombreuses, mais disposant de pouvoirs moindres que les communautés), ou encore des écoles directement. À titre d'exemple, la communauté autonome de Cantabrie a récemment modifié le calendrier scolaire qui s'articule désormais autour de deux mois de cours suivi d'une semaine de vacances. La semaine de cours en Espagne est fixée à 5 jours par semaine, du lundi au vendredi. Les écoles décident de l'emploi du temps de la semaine, dans le respect des régulations instaurées par le ministère national en charge de l'éducation, ainsi que des recommandations émanant des communautés autonomes.

Si une autonomie certaine en matière d'emploi du temps hebdomadaire est souvent accordée aux écoles, c'est encore plus vrai quand il s'agit de l'organisation de la journée scolaire. Ce domaine est en effet du ressort des conseils d'école, bien qu'une validation par la communauté autonome soit requise et que le cadre national impose 5 cours d'une heure par jour. Le schéma traditionnel et majoritaire de la journée inclut des sessions le matin (9 h / 10 h – 12 h / 13 h) et l'après-midi (14 h 30 / 15 h 30 – 16 h / 17 h), avec une pause d'une demi-heure, intégrée dans le temps d'instruction et observée le matin, et une pause médiane de deux heures et demie, dédiée au déjeuner (de 30 minutes à une heure) et au temps de repos. Dernièrement, certaines communautés ont décidé de supprimer la coupure entre les deux demi-journées et d'instaurer ainsi le principe d'une journée continue (9 heures – 14 heures), dont le mode d'organisation revient aux écoles (*infra*).

Finlande : les autorités locales entre autonomie et contrainte

La durée de l'année scolaire est arrêtée par la loi et son décret d'application régissant l'ensemble de l'éducation obligatoire ; il en va de même de la durée maximale de la journée scolaire et du nombre minimal de cours par semaine. Il revient toutefois aux organismes qui gèrent les écoles de décider sur la date de la rentrée

des classes (les sorties des classes sont les mêmes sur la totalité du territoire national). C'est la raison pour laquelle la durée des vacances varie localement en Finlande.

Le nombre minimum de cours par semaine – définis sur la base de 60 minutes et devant inclure au minimum 45 minutes d'instruction – varie de 19 à 30 en fonction de la classe d'enseignement obligatoire. Selon la réglementation nationale, la journée d'école peut être composée de 5 cours au plus durant les deux premières années d'enseignement obligatoire et passe à 7 cours par la suite. Mais le traitement des séquences d'enseignement diffère localement : les communes et les écoles jouissent du pouvoir de décision quant à l'allocation hebdomadaire et journalière des temps éducatifs.

Par ailleurs, des activités « matinales et de l'après-midi », menées en groupes d'élèves, sont généralement aménagées pour les classes 1 et 2, ainsi que pour les écoliers ayant des besoins éducatifs particuliers, indépendamment de la classe qu'ils fréquentent. Ayant lieu à l'intérieur ou à l'extérieur des classes, elles correspondent aux jeux supervisés, aux loisirs créatifs, à l'aide aux devoirs, ou encore aux exercices physiques, aux collations et aux moments de repos. Elles sont dirigées par des professionnels ayant des compétences en tutorat auprès des groupes d'élèves et en développement de l'enfant. Les autorités locales ne sont pas obligées d'organiser ces activités, mais reçoivent des subventions publiques quand elles le font et doivent alors se soumettre à certaines exigences du pouvoir central, comme le minimum d'heures allouées pour une année scolaire. L'État recommande que 3 à 4 heures d'activités matinales ou de l'après-midi soient organisées chaque jour d'école, entre 7 h et 17 h. Par ailleurs, un programme intitulé « Les écoles en mouvement » a été mis en place en 2012 (après une phase pilote entre 2010 et 2012) ayant pour but d'augmenter et d'améliorer les activités physiques durant chaque journée de classe (*infra*). Programme national, celui-ci s'inscrit dans une logique de contrainte plus forte que celle qui régit habituellement l'école finlandaise, dans la mesure où toutes les municipalités et toutes les écoles sont invitées à y participer à terme (en 2016, plus de 80 % des municipalités et de 70 % d'écoles d'enseignement obligatoire y ont pris part).

Pays-Bas : une autonomie scolaire en matière de rythmes, contrôlée en aval

Le ministère en charge de l'éducation détermine la durée, le nombre et les dates de la plupart des vacances (été, Noël et mai) ainsi que le roulement des régions destiné à réguler les pointes de trafic. Les vacances d'été sont désormais de 6 semaines, contre 7 avant 2013. Les écoles peuvent demander une dérogation exceptionnelle, tandis que les dates des vacances d'automne et d'hiver sont décidées par l'autorité compé-

en Angleterre, du passage à la journée continue en Espagne (9 heures -14 heures) et du service d'accueil méridien aux Pays-Bas, tous déjà abordés ici. Non seulement ces services venant compléter les activités proprement scolaires sont souvent payants pour beaucoup de parents (bien que des aides existent, comme en Angleterre), mais leur qualité est d'autant plus variable que les ressources mises à disposition des écoles varient sur le territoire.

C'est en Allemagne toutefois que ce débat semble le plus construit. En conséquence du « choc PISA » à l'issue des évaluations des élèves de 15 ans par l'OCDE au début des années 2000 et des résultats relativement faibles que celles-ci avaient révélés, le pays a mis en place plusieurs réformes concernant l'organisation des temps éducatifs, incluant un développement d'écoles à temps plein pour remplacer la journée continue. Cette dernière a été considérée comme une source d'inégalités du fait des capacités variables des familles quant à la prise en charge des enfants en dehors des heures de cours. Toutefois, les « écoles ouvertes toute la journée » (*Gantztagschulen*), où le temps périscolaire se traduit par des dispositifs d'aide personnalisée et d'aide aux devoirs, ainsi que des activités sportives, culturelles et musicales, se voient à leur tour reprocher de contribuer aux inégalités d'accès (à certaines activités payantes ou à la restauration scolaires), de pousser le secteur associatif, vivier principal des partenariats socio-culturels, à des changements de pratiques ressenties comme partie intégrante des identités professionnelles, ou encore de ne pas déboucher sur des résultats dont l'efficacité serait scientifiquement prouvée [LAFFIN, 2015]. En 2014-2015, ces écoles représentaient 53% de l'ensemble des écoles primaires publiques et privées et scolarisaient 33 % des élèves de primaire.

Enfin, quel que soit l'équilibre recherché dans les types d'activités mises en place et les solutions trouvées pour pallier les inégalités face aux rythmes éducatifs, la question de l'usage du temps, au-delà de ce qui est généralement décrété dans les textes officiels, demeure essentielle. Outre des interrogations sur l'étalement des vacances ou sur le nombre de jours par semaine, les enjeux peuvent porter sur l'usage et sur l'emploi du temps scolaire. Des expériences menées notamment en Suède et aux Pays-Bas sur des emplois du temps scolaire « mobiles » ou « flexibles », où le temps est davantage référé aux objectifs pédagogiques et à leur variété, ont conduit à des résultats positifs en termes d'autonomie des élèves et de développement de stratégies d'apprentissage. Elles se fondent également sur la mise en œuvre de pédagogies plus actives et favorisent leur développement [CAVET, 2011].

En Suède, une étude longitudinale menée pendant 5 ans (2000-2004) auprès de trois collèges introduit l'expérimentation de planning flexible. Les emplois du temps ont été construits par périodes de 5 à 6 semaines, chacune consacrée à l'étude d'un thème, abor-

dé de façon transdisciplinaire et impliquant l'ensemble des enseignants [NYROOS, 2008]. Le temps dédié aux enseignements par classes a été réduit de façon à dégager des temps de dynamique de groupe mais aussi des plages d'étude individuelle, pendant lesquelles chaque élève suit un plan de travail personnalisé.

Plus récemment, les Pays-Bas ont expérimenté un dispositif innovant qui repose également sur un emploi du temps flexible. Ce dispositif cible volontairement le niveau du collège, où se cristallisent de multiples difficultés, en particulier le manque d'attention et d'intérêt de certains élèves. Il vise donc à stimuler la motivation et l'implication de ces derniers, « à les faire travailler davantage pendant les heures passées à l'école et à construire des lignes directes entre l'apprentissage à l'école et la vie réelle, entre le temps passé à l'école et le temps en dehors de l'école » [AFAE, 2007]. Les élèves sont présents à l'école de 8 heures 30 à 16 heures, cinq jours par semaine ; « il n'y a plus de cours proprement dits mais des blocs de travail thématiques » qui peuvent être modulés entre 1 heure 30 et une demi-journée. Aucun devoir à la maison n'est demandé. Les résultats s'avèrent particulièrement probants en termes de développement du goût pour l'apprentissage, de l'autonomie des élèves associées à la recherche de nouvelles stratégies d'apprentissage.

SOURCES

Association française des administrateurs de l'éducation – AFAE, 2007, *Concordance et discordances des temps de l'Éducation*, Caen, 17-19 mars 2006.

CAVET (A.), 2011, *Rythmes scolaires : pour une dynamique nouvelle des temps éducatifs*, Dossier d'actualité, n° 60, INRP.

EURYDICE, 2016, *Recommended Annual Instruction Time in Full-time Compulsory Education in Europe 2015/16*.

EURYDICE, 2017a, *The Organisation of School Time in Europe. Primary and General Secondary Education – 2016/17*.

EURYDICE, 2017b, encyclopédie en ligne, onglet "Countries", chapitre 5.1, https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Primary_Education.

EURYDICE, 2017c, *Recommended Annual Instruction Time in Full-time Compulsory Education in Europe 2016/17*.

HUSTI (A.), 1999, *La dynamique du temps scolaire*, Paris, Hachette éducation.

LAFFIN (R.), 2015, « Les "écoles ouvertes toute la journée" (Gantztagsschulen) : état des lieux et perspectives », *Observatoire des politiques locales d'éducation et de la réussite éducative*, dossier en ligne, <http://observatoire-reussite-educative.fr/ressources/international/allemande>.

KAMETT (F.), 2011, Les rythmes scolaires dans l'Union européenne, rapport réalisé pour la fondation Robert Schuman, *Question d'Europe*, n° 212.

MENESR, 2010/2011, *Conférence nationale sur les rythmes scolaires*, « Regards sur l'international », www.education.gouv.fr/archives/2010/rythmes-scolaires/www.rythmes-scolaires.fr/conference/comprendre-8.html.

OCDE, 2013, *Regards sur l'éducation 2013*, Les indicateurs de l'OCDE.

OCDE (2016), *Regards sur l'éducation 2016*, Les indicateurs de l'OCDE.

PLUMELLE (B.), 2011, « Un aperçu des rythmes scolaires dans le monde », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 57.

ROBERT (P.), 2009, *La Finlande : un modèle éducatif pour la France ? Les secrets de la réussite*, coll. « Pédagogies références », Est.

NYROOS, 2008, "Where does time go? Teaching and time use from the perspective of teachers", *Teachers and Teaching*, vol. 14, n° 1, p. 17-33.

The first part of the paper discusses the importance of the research and the objectives of the study. It then presents a literature review of the existing research on the topic. The methodology section describes the research design and the data collection process. The results section presents the findings of the study, and the conclusion section summarizes the main points and provides recommendations for future research.

The study was conducted in a laboratory setting, and the data was collected using a series of experiments. The results of the experiments were analyzed using statistical methods, and the findings were compared to the existing literature. The study found that the research objectives were achieved, and the results were consistent with the existing literature.

The study has several limitations, and there are some areas for future research. The study was conducted in a laboratory setting, and the results may not be generalizable to real-world situations. Future research should focus on conducting field studies to validate the findings of the laboratory experiments.

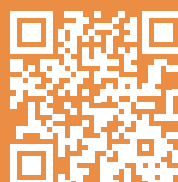
LES DOSSIERS DE LA DEPP

207

JUIN 2017



education.gouv.fr
« Études & stats »



15 €

ISSN 2119-0690
e-ISSN 2431-8043
ISBN 978-2-11-151754-7
e-ISBN 978-2-11-151755-4



direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance