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 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 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 Raffaelli
Robert Rakocevic
Toki Ranarivony

Édition
Laurent Berton

Conception et réalisation graphique
Anthony Fruchart

ISSN 2119-0690
e-ISSN 2431-8043
e-ISBN 978-2-11-151755-4
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
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. À 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 l’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 locale puis validé par le rectorat. L’élaboration d’un PEDT, sans être obligatoire, est fortement recommandée.

Partiellement appliquée à la rentrée 2013, cette nouvelle 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’exprime principalement sur l’organisation des quatre journées autres que le mercredi ou le samedi : 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 du temps scolaire.
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 organisa-
tions 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 interro-
ger à la fois les acquis des élèves de CM2 et le ressen-
ti 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 apprentis-
sages 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 presenta-
tion plus détaillée dans la partie A du chapitre 1 « Diffé-
rents 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, complé-
té 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 résul-
tats issus d’une enquête auprès d’élèves de CP » et
« Les pratiques d’enseignement à l’épreuve des nou-
velles 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 reclas-
sification 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 ré-
émergence à partir des années 1980, d’un nouvel in-
térêt pour ce thème avec le développement de la chro-
nobiologie. 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 sco-
laire offre des conditions favorables aux appren-
tissages, 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
tà 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 euro-
péenne 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’en-
seignement 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’instruc-
tion 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 du-
rée moyenne d’un jour d’instruction est ainsi passée de
6 heures (un record européen) à 5 heures 20 mi-
nutes. 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 an-
nexe) 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).
Les organisations du temps scolaire à l’école issues de la réforme de 2013 : quels effets observés ?

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

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

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

<table>
<thead>
<tr>
<th>Écoles</th>
<th>Élèves</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Effectifs</td>
<td>en %</td>
</tr>
<tr>
<td>OTS 1 : 5 matinées et 4 après-midi avec samedi matin à la place du mercredi matin</td>
<td>1 069</td>
</tr>
<tr>
<td>OTS 2 : 5 matinées et 3 après-midi (pas d’école vendredi après-midi)</td>
<td>3 396</td>
</tr>
<tr>
<td>OTS 3 : 5 matinées et 3 après-midi (pas d’école un après-midi autre que vendredi)</td>
<td>3 533</td>
</tr>
<tr>
<td>OTS 4 : 5 matinées et 4 après-midi, dont 2 longs et 2 courts</td>
<td>6 696</td>
</tr>
<tr>
<td>OTS 5 : 5 matinées et 4 après-midi de même durée avec pause méridienne d’environ 1 heure 30</td>
<td>9 775</td>
</tr>
<tr>
<td>OTS 6 : 5 matinées et 4 après-midi de même durée avec pause méridienne de plus de 1 heure 45</td>
<td>16 811</td>
</tr>
<tr>
<td>OTS 1/3 : 5 matinées et 4 après-midi, dont un plus long</td>
<td>1 054</td>
</tr>
<tr>
<td>OTS 3/1 : 5 matinées et 4 après-midi, dont un plus court</td>
<td>2 095</td>
</tr>
<tr>
<td>Autre OTS</td>
<td>1 732</td>
</tr>
<tr>
<td>Non connu</td>
<td>320</td>
</tr>
<tr>
<td>Total</td>
<td>46 481</td>
</tr>
</tbody>
</table>

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-ENRYSCO.

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 amplitude 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 d’un après-midi, mais qui doivent être considérées avec prudence. Ces légères différences touchent cependant plus les élèves...
de milieu défavorisés qui bénéficieraient donc davan-
tage 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 sco-
laire adoptée, même si ceux suivant un rythme de 9 de-
mi-journées mais avec le samedi matin au lieu du mer-
credi 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 terri-
toire confirment cette nécessaire prudence.

De plus, il peut exister des variables non contrôlées
dans ces études qui peuvent avoir un impact sur la pro-
gression 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 dimen-
sions 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 redon-
nant le contexte historique et permettant un regard
comparatif.
Les organisations du temps scolaire à l’école issues de la réforme de 2013 : quels effets observés ?

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


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 1. 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 relevant 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 consonantes 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.

A. La répartition des élèves selon les OTS


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

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

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 6e, 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.

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


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.
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 pourrons 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 préélementaire. 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 (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 R² 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-
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 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. À 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 apparaissent 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’émétrer 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.

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

<table>
<thead>
<tr>
<th>OTS 1/3 : 5 matinées et 4 après-midi, dont un plus long</th>
<th>Score (modèle 1)</th>
<th>Score (modèle 2)</th>
<th>Score (modèle 3)</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>OTS 3/1 : 5 matinées et 4 après-midi, dont un plus court</td>
<td>0,182***</td>
<td>n.s.</td>
<td>n.s.</td>
</tr>
<tr>
<td>OTS 1 : 5 matinées et 4 après-midi avec samedi matin à la place du mercredi matin</td>
<td>n.s.</td>
<td>n.s.</td>
<td>n.s.</td>
</tr>
<tr>
<td>OTS 2 : 5 matinées et 3 après-midi (pas d’école vendredi après-midi)</td>
<td>n.s.</td>
<td>n.s.</td>
<td>- 0,107***</td>
</tr>
<tr>
<td>OTS 3 : 5 matinées et 3 après-midi (pas d’école un après-midi autre que vendredi)</td>
<td>n.s.</td>
<td>- 0,073*</td>
<td>- 0,059*</td>
</tr>
<tr>
<td>OTS 4 : 5 matinées et 4 après-midi, dont 2 longs et 2 courts</td>
<td>0,067**</td>
<td>n.s.</td>
<td>n.s.</td>
</tr>
<tr>
<td>OTS 5 : 5 matinées et 4 après-midi de même durée avec pause méridienne d’environ 1 heure 30</td>
<td>0,062**</td>
<td>n.s.</td>
<td>n.s.</td>
</tr>
<tr>
<td>OTS 6 (référence) : 5 matinées et 4 après-midi de même durée avec pause méridienne de plus de 1 heure 45</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
</tr>
<tr>
<td>autre OTS</td>
<td>0,180**</td>
<td>n.s.</td>
<td>n.s.</td>
</tr>
<tr>
<td>R²</td>
<td>0,033 54</td>
<td>0,251 8</td>
<td>0,492 4</td>
</tr>
<tr>
<td>R² adj</td>
<td>0,032 66</td>
<td>0,248 1</td>
<td>0,489 8</td>
</tr>
</tbody>
</table>

**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 %. 

Les organisations du temps scolaire à l’école issues de la réforme de 2013 : quels effets observés ?
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 2e, 4e, 6e, et 8e 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 2e décile est significatif et vaut - 0,17, celui du 4e décile est significatif et vaut - 0,11 et celui du 6e décile vaut - 0,07 et est significatif au seuil de 5 %. Le coefficient du 8e décile en revanche n’est pas significatif. De même pour l’OTS 3, les coefficients des 6e et 8e déciles ne sont pas significatifs, tandis que les coefficients des 2e et 6e 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.
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 facilité 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 dispose 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’ils 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.

Table 7. Répartition des élèves selon l’OTS dans l’échantillon

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

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.
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 obtenant, 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)

<table>
<thead>
<tr>
<th>OTS 1 : 5 matinées et 4 après-midi avec samedi matin à la place du mercredi matin</th>
<th>Score final en phonologie</th>
<th>Score final en mathématiques</th>
<th>Score final en écriture</th>
<th>Score final en pré-lecture</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>N</td>
<td>Moyenne</td>
<td>Écart-type</td>
<td>N</td>
<td>Moyenne</td>
</tr>
<tr>
<td>OTS 1 : 5 matinées et 4 après-midi avec samedi matin à la place du mercredi matin</td>
<td>854</td>
<td>12,61</td>
<td>3,06</td>
<td>859</td>
</tr>
<tr>
<td>OTS 2 : 5 matinées et 3 après-midi (pas d’école vendredi après-midi)</td>
<td>797</td>
<td>12,62</td>
<td>3,05</td>
<td>790</td>
</tr>
<tr>
<td>OTS 3 : 5 matinées et 3 après-midi (pas d’école un après-midi autre que vendredi)</td>
<td>862</td>
<td>12,59</td>
<td>2,99</td>
<td>840</td>
</tr>
<tr>
<td>OTS 4 : 5 matinées et 4 après-midi, dont 2 longs et 2 courts</td>
<td>881</td>
<td>13,12</td>
<td>2,86</td>
<td>884</td>
</tr>
<tr>
<td>OTS 5 : 5 matinées et 4 après-midi de même durée avec pause méridienne d’environ 1 heure 30</td>
<td>1034</td>
<td>13,02</td>
<td>2,78</td>
<td>1022</td>
</tr>
<tr>
<td>OTS 6 : 5 matinées et 4 après-midi de même durée avec pause méridienne de plus de 1 heure 45</td>
<td>603</td>
<td>12,68</td>
<td>3,11</td>
<td>595</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Lecture : le score moyen obtenu par les 854 élèves de l’OTS 1 en phonologie au T2 est de 12,61.
mêmes 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 multiniiveau. 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 (réglie 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.


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

ANNEXES

ANNEXES de la partie 1

Bibliographie


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.


LAFORETS [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.


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.


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

<table>
<thead>
<tr>
<th>Parameter</th>
<th>Modèle 1</th>
<th>Modèle 2</th>
<th>Modèle 3</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>ots_mod OTS 1</td>
<td>n.s.</td>
<td>n.s.</td>
<td>n.s.</td>
</tr>
<tr>
<td>ots_mod OTS 1/3</td>
<td>n.s.</td>
<td>n.s.</td>
<td>n.s.</td>
</tr>
<tr>
<td>ots_mod OTS 2</td>
<td>n.s.</td>
<td>n.s.</td>
<td>-0,107***</td>
</tr>
<tr>
<td>ots_mod OTS 3</td>
<td>n.s.</td>
<td>-0,073**</td>
<td>-0,059**</td>
</tr>
<tr>
<td>ots_mod OTS 3/1</td>
<td>0,182***</td>
<td>n.s.</td>
<td>n.s.</td>
</tr>
<tr>
<td>ots_mod OTS 4</td>
<td>0,067**</td>
<td>n.s.</td>
<td>n.s.</td>
</tr>
<tr>
<td>ots_mod OTS 5</td>
<td>0,062**</td>
<td>n.s.</td>
<td>n.s.</td>
</tr>
<tr>
<td>ots_mod OTS 6 (référence)</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
</tr>
<tr>
<td>ots_mod autre OTS</td>
<td>0,18**</td>
<td>n.s.</td>
<td>n.s.</td>
</tr>
<tr>
<td>ots_mod Etablissement primaire Privé</td>
<td>0,343***</td>
<td>n.s.</td>
<td>n.s.</td>
</tr>
<tr>
<td>ots_mod Non concerné</td>
<td>1,021***</td>
<td>n.s.</td>
<td>n.s.</td>
</tr>
<tr>
<td>indicC_moy</td>
<td>0,005***</td>
<td>0,003***</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>sexe garçon</td>
<td>0,04**</td>
<td>0,124***</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>dipm 1er cycle universitaire</td>
<td>-0,147***</td>
<td>-0,102***</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>dipm BEPC, brevet des collèges</td>
<td>-0,462***</td>
<td>-0,22***</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>dipm CAP ou BEP</td>
<td>-0,385***</td>
<td>-0,24***</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>dipm NR</td>
<td>-0,342***</td>
<td>-0,194***</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>dipm aucun diplôme ou certificat d'étude</td>
<td>-0,579***</td>
<td>-0,316***</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>dipm bac général</td>
<td>-0,165***</td>
<td>-0,1***</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>dipm bac techno, ou pro,</td>
<td>-0,292***</td>
<td>-0,192***</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>dipp 1er cycle universitaire</td>
<td>n.s.</td>
<td>n.s.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>dipp BEPC, brevet des collèges</td>
<td>-0,18***</td>
<td>-0,092*</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>dipp CAP ou BEP</td>
<td>-0,277***</td>
<td>-0,172***</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>dipp NR</td>
<td>-0,283***</td>
<td>-0,192***</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>dipp aucun diplôme ou certificat d'étude</td>
<td>-0,367***</td>
<td>-0,237***</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>dipp bac général</td>
<td>n.s.</td>
<td>n.s.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>dipp bac techno, ou pro,</td>
<td>-0,148***</td>
<td>-0,101***</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>langm NR</td>
<td>-0,171*</td>
<td>n.s.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>langm autre langue uniquement</td>
<td>n.s.</td>
<td>0,25**</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>langm souvent français</td>
<td>n.s.</td>
<td>0,065***</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>langm souvent une autre langue</td>
<td>0,126**</td>
<td>0,198***</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>livre Aucun livre au domicile</td>
<td>-0,383***</td>
<td>-0,208***</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>livre Entre 1 et 29 livres</td>
<td>-0,352***</td>
<td>-0,207***</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>livre Entre 100 et 199 livres</td>
<td>-0,06*</td>
<td>-0,053***</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>livre Entre 30 et 99 livres</td>
<td>-0,199***</td>
<td>-0,128***</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>livre NR</td>
<td>-0,43***</td>
<td>-0,221***</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>pcsim 1- agriculteurs</td>
<td>n.s.</td>
<td>n.s.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>pcsim 2- artisans, commerçants, chef d’entreprise</td>
<td>-0,176***</td>
<td>-0,116***</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>pcsim 4- professions intermédiaires</td>
<td>n.s.</td>
<td>n.s.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>pcsim 5- employés</td>
<td>-0,114***</td>
<td>-0,087***</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>pcsim 6- ouvriers</td>
<td>-0,186***</td>
<td>-0,121***</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>pcsim 8- sans activités</td>
<td>-0,188***</td>
<td>-0,099***</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>pcsim 9- NR</td>
<td>-0,236***</td>
<td>-0,141***</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>pcsp 1- agriculteurs</td>
<td>-0,186**</td>
<td>-0,119*</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>pcsp 2- artisans, commerçants, chef d’entreprise</td>
<td>-0,07*</td>
<td>-0,068**</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>pcsp 4- professions intermédiaires</td>
<td>n.s.</td>
<td>n.s.</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>
Les organisations du temps scolaire à l’école issues de la réforme de 2013 : quels effets observés ?

<table>
<thead>
<tr>
<th>Parameter</th>
<th>Modèle1</th>
<th>Modèle2</th>
<th>Modèle3</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>pcsp 5- employés</td>
<td>n.s.</td>
<td>n.s.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>pcsp 6- ouvriers</td>
<td>-0.14***</td>
<td>-0.091***</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>pcsp 8- sans activités</td>
<td>0.211*</td>
<td>n.s.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>pcsp 9- NR</td>
<td>-0.189***</td>
<td>-0.097***</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>cgt_eco Changement d’école entre 2011 et 2016</td>
<td>n.s.</td>
<td>0.061***</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>cgt_eco NR</td>
<td>n.s.</td>
<td>n.s.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>urb_rur 0</td>
<td>n.s.</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>urb_rur 1</td>
<td>0.061***</td>
<td>n.s.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>score_tot_cp2</td>
<td></td>
<td></td>
<td>0.561***</td>
</tr>
<tr>
<td>R- bis</td>
<td>0.03354</td>
<td>0.2518</td>
<td>0.4924</td>
</tr>
<tr>
<td>R- bis adj</td>
<td>0.03266</td>
<td>0.2481</td>
<td>0.4898</td>
</tr>
</tbody>
</table>

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
### Annexe 3

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

<table>
<thead>
<tr>
<th>OTS 1</th>
<th>OTS 2</th>
<th>OTS 3</th>
<th>OTS 4</th>
<th>OTS 5</th>
<th>OTS 6</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>Score initial en phonologie</strong></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Garçon</td>
<td>N</td>
<td>444</td>
<td>391</td>
<td>442</td>
<td>430</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Moyenne</td>
<td>9,53</td>
<td>9,23</td>
<td>9,41</td>
<td>9,73</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Écart-type</td>
<td>3,15</td>
<td>3,22</td>
<td>3,09</td>
<td>3,2</td>
</tr>
<tr>
<td>Fille</td>
<td>N</td>
<td>427</td>
<td>425</td>
<td>425</td>
<td>446</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Moyenne</td>
<td>9,85</td>
<td>9,57</td>
<td>9,73</td>
<td>10,41</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Écart-type</td>
<td>3,21</td>
<td>2,9</td>
<td>2,95</td>
<td>2,99</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Score initial en mathématiques</strong></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Garçon</td>
<td>N</td>
<td>445</td>
<td>390</td>
<td>437</td>
<td>435</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Moyenne</td>
<td>9,78</td>
<td>9,06</td>
<td>9,19</td>
<td>9,77</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Écart-type</td>
<td>2,89</td>
<td>2,92</td>
<td>2,92</td>
<td>2,75</td>
</tr>
<tr>
<td>Fille</td>
<td>N</td>
<td>419</td>
<td>418</td>
<td>424</td>
<td>443</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Moyenne</td>
<td>9,76</td>
<td>9,27</td>
<td>9,1</td>
<td>10,19</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Écart-type</td>
<td>2,76</td>
<td>2,86</td>
<td>2,82</td>
<td>2,6</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Score initial en écriture</strong></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Garçon</td>
<td>N</td>
<td>440</td>
<td>386</td>
<td>440</td>
<td>431</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Moyenne</td>
<td>12,85</td>
<td>11,93</td>
<td>11,6</td>
<td>12,96</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Écart-type</td>
<td>4,38</td>
<td>4,19</td>
<td>4,34</td>
<td>4,31</td>
</tr>
<tr>
<td>Fille</td>
<td>N</td>
<td>417</td>
<td>423</td>
<td>423</td>
<td>447</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Moyenne</td>
<td>13,32</td>
<td>12,75</td>
<td>12,65</td>
<td>14,13</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Écart-type</td>
<td>3,88</td>
<td>4,1</td>
<td>4,16</td>
<td>3,72</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Score initial en pré-lecture</strong></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Garçon</td>
<td>N</td>
<td>443</td>
<td>384</td>
<td>438</td>
<td>435</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Moyenne</td>
<td>11,51</td>
<td>10,78</td>
<td>10,82</td>
<td>11,57</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Écart-type</td>
<td>2,73</td>
<td>2,87</td>
<td>2,79</td>
<td>2,57</td>
</tr>
<tr>
<td>Fille</td>
<td>N</td>
<td>418</td>
<td>422</td>
<td>425</td>
<td>455</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Moyenne</td>
<td>11,83</td>
<td>11,6</td>
<td>11,31</td>
<td>12,1</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Écart-type</td>
<td>2,43</td>
<td>2,49</td>
<td>2,63</td>
<td>2,09</td>
</tr>
</tbody>
</table>

*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)

<table>
<thead>
<tr>
<th>Score initial</th>
<th>OTS</th>
<th>Score initial en phonologie</th>
<th>OTS</th>
<th>Score initial en mathématiques</th>
<th>OTS</th>
<th>Score initial en écriture</th>
<th>OTS</th>
<th>Score initial en pré-lecture</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td>OTS 1</td>
<td>OTS 2</td>
<td>OTS 3</td>
<td>OTS 4</td>
<td>OTS 5</td>
<td>OTS 6</td>
<td>OTS 1</td>
<td>OTS 2</td>
</tr>
<tr>
<td>Garçon</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>N</td>
<td>443</td>
<td>381</td>
<td>439</td>
<td>431</td>
<td>509</td>
<td>313</td>
<td>430</td>
<td>379</td>
</tr>
<tr>
<td>Moyenne</td>
<td>12,18</td>
<td>12,38</td>
<td>12,44</td>
<td>12,77</td>
<td>12,73</td>
<td>12,57</td>
<td>13,31</td>
<td>13,54</td>
</tr>
<tr>
<td>Écart-type</td>
<td>3,24</td>
<td>3,14</td>
<td>3,12</td>
<td>2,97</td>
<td>2,97</td>
<td>3,13</td>
<td>4,28</td>
<td>4,28</td>
</tr>
<tr>
<td>Fille</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>N</td>
<td>411</td>
<td>416</td>
<td>423</td>
<td>450</td>
<td>525</td>
<td>290</td>
<td>416</td>
<td>414</td>
</tr>
<tr>
<td>Moyenne</td>
<td>13,08</td>
<td>12,85</td>
<td>12,74</td>
<td>13,46</td>
<td>13,29</td>
<td>12,81</td>
<td>13,62</td>
<td>14</td>
</tr>
<tr>
<td>Écart-type</td>
<td>2,79</td>
<td>2,95</td>
<td>2,85</td>
<td>2,71</td>
<td>2,56</td>
<td>3,1</td>
<td>2,81</td>
<td>3,22</td>
</tr>
</tbody>
</table>

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)

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

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)

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

Source : MEN-DEPP [enquête DEPPOTS 2015-2016]
Annexe 5

Tableau 14. Variables expliquées

<table>
<thead>
<tr>
<th>Coefficient</th>
<th>Score final en phonologie</th>
<th>Score final en mathématiques</th>
<th>Score final en écriture</th>
<th>Score final en pré-lecture</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td>Coefficient</td>
<td>t de Student</td>
<td>Coefficient</td>
<td>t de Student</td>
</tr>
<tr>
<td>Constante</td>
<td>4,67</td>
<td>15,42</td>
<td>4,07</td>
<td>12,83</td>
</tr>
<tr>
<td>OTS 1</td>
<td>Référence</td>
<td>Référence</td>
<td>Référence</td>
<td>Référence</td>
</tr>
<tr>
<td>OTS 2</td>
<td>0,3</td>
<td>1,44</td>
<td>-0,03</td>
<td>-0,11</td>
</tr>
<tr>
<td>OTS 3</td>
<td>0,36</td>
<td>1,6</td>
<td>0,13</td>
<td>0,7</td>
</tr>
<tr>
<td>OTS 4</td>
<td>0,24</td>
<td>1,27</td>
<td>0,27</td>
<td>1,47</td>
</tr>
<tr>
<td>OTS 5</td>
<td>0,48***</td>
<td>2,64</td>
<td>0,32</td>
<td>1,77</td>
</tr>
<tr>
<td>OTS 6</td>
<td>0,25</td>
<td>1,43</td>
<td>-0,11</td>
<td>-0,66</td>
</tr>
<tr>
<td>Scores initiaux</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Score initial en phonologie</td>
<td>0,19***</td>
<td>12,2</td>
<td>0,08***</td>
<td>4,36</td>
</tr>
<tr>
<td>Score initial en mathématiques</td>
<td>0,21***</td>
<td>11,3</td>
<td>0,31***</td>
<td>15,97</td>
</tr>
<tr>
<td>Score initial en écriture</td>
<td>0,08***</td>
<td>5,4</td>
<td>0,11***</td>
<td>7,26</td>
</tr>
<tr>
<td>Score initial en pré-lecture</td>
<td>0,26***</td>
<td>11,91</td>
<td>0,2***</td>
<td>8,91</td>
</tr>
<tr>
<td>Sexe</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Garçon</td>
<td>Référence</td>
<td>Référence</td>
<td>Référence</td>
<td>Référence</td>
</tr>
<tr>
<td>Fille</td>
<td>0,25***</td>
<td>3,98</td>
<td>-0,3***</td>
<td>-4,8</td>
</tr>
<tr>
<td>Âge</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Naissance avant 2009</td>
<td>-1,9***</td>
<td>-7,69***</td>
<td>-1,95***</td>
<td>-7,84</td>
</tr>
<tr>
<td>Naissance au 1er trimestre 2009</td>
<td>-0,08</td>
<td>-0,82</td>
<td>0,07</td>
<td>0,81</td>
</tr>
<tr>
<td>Naissance au 2e trimestre 2009</td>
<td>0,14</td>
<td>1,37</td>
<td>0,11</td>
<td>1,21</td>
</tr>
<tr>
<td>Naissance au 3e trimestre 2009</td>
<td>0,05</td>
<td>0,48</td>
<td>0,11</td>
<td>1,18</td>
</tr>
<tr>
<td>Naissance au 4e trimestre 2009</td>
<td>Référence</td>
<td>Référence</td>
<td>Référence</td>
<td>Référence</td>
</tr>
<tr>
<td>Naissance en 2010</td>
<td>0,01</td>
<td>0,03</td>
<td>-0,08</td>
<td>-0,21</td>
</tr>
<tr>
<td>Caractéristiques de l’école</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Zone rurale</td>
<td>Référence</td>
<td>Référence</td>
<td>Référence</td>
<td>Référence</td>
</tr>
<tr>
<td>Zone urbaine</td>
<td>0</td>
<td>0,01</td>
<td>0,12</td>
<td>0,8</td>
</tr>
<tr>
<td>Hors EP</td>
<td>Référence</td>
<td>Référence</td>
<td>Référence</td>
<td>Référence</td>
</tr>
<tr>
<td>EP</td>
<td>-0,3</td>
<td>-1,78</td>
<td>-0,18</td>
<td>-1,15</td>
</tr>
</tbody>
</table>

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 potentiellement sur l’apprentissage des élèves, mais aussi de leur disponibilité. Le modèle s’écrit pour tout élève

\[
\text{score}_{t2_i} = c + \sum_{j=1}^{5} \alpha_j \text{OTS}_j^{t1} + \sum_{h=1}^{12} \beta_h X_h^{t1} + u_i \quad \text{où :}
\]

- \( \text{score}_{t2_i} \) 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.
- \( \text{OTS}_j^{t1} \) 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 \( \text{OTS}_j \) vaut 1 si l’élève \( i \) fait partie de l’école concernée par cette \( \text{OTS}_j \) et 0 s’il fait partie d’une école avec une autre OTS.
- \( \alpha_j \) est le vecteur de paramètres d’intérêt à estimer, qui mesurera l’impact de l’OTS sur les scores des élèves au T2.
- \( X_h^{t1} \) 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).
  - 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 \( \beta_h \) représentent les paramètres des variables de contrôle.

\( u_i \) représente le terme aléatoire relatif à l’élève \( i \).

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 organizations du temps scolaire

Pascal Bessonneau et Christelle Raffaelli - 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 % puis 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.
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 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.
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 : découverte, recherche / Récréation / Mathématiques : découverte, recherche / Mathématiques : entraînement, renforcement », ce que font 50 % des enseignants le matin. Par exemple, le samedi 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].

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...
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 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

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

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

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

|| OTS | Tout à fait d’accord | Plutôt d’accord | Plutôt pas d’accord | Pas du tout d’accord | NR | M |
|-----|----------------------|----------------|-------------------|---------------------|----|----|
| 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 |

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-compétence (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 similaire 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...
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
Les organisations du temps scolaire à l’école issues de la réforme de 2013 : quels effets observés ?

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

<table>
<thead>
<tr>
<th>OTS</th>
<th>Systématiquement</th>
<th>Souvent</th>
<th>Punctuellement</th>
<th>Jamais</th>
<th>NR</th>
<th>MI</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>OTS 1</td>
<td>1,2</td>
<td>3,07</td>
<td>33,67</td>
<td>60,92</td>
<td>1,14</td>
<td>143</td>
</tr>
<tr>
<td>OTS 2</td>
<td>0,81</td>
<td>1,87</td>
<td>31,87</td>
<td>64,55</td>
<td>0,9</td>
<td>157</td>
</tr>
<tr>
<td>OTS 3</td>
<td>1,42</td>
<td>1,95</td>
<td>38,54</td>
<td>56,39</td>
<td>1,7</td>
<td>149</td>
</tr>
<tr>
<td>OTS 4</td>
<td>0,98</td>
<td>1,93</td>
<td>35,69</td>
<td>55,29</td>
<td>6,11</td>
<td>166</td>
</tr>
<tr>
<td>OTS 5</td>
<td>1,13</td>
<td>5,45</td>
<td>26,58</td>
<td>64,88</td>
<td>1,96</td>
<td>150</td>
</tr>
<tr>
<td>OTS 6</td>
<td>3,14</td>
<td>3,74</td>
<td>26,34</td>
<td>66,15</td>
<td>0,63</td>
<td>141</td>
</tr>
<tr>
<td>Total</td>
<td>1,45</td>
<td>3</td>
<td>32,12</td>
<td>61,36</td>
<td>2,07</td>
<td>906</td>
</tr>
</tbody>
</table>


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 qui le disent « 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 2 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 satisfait 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’apprécier 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.
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 produire des outils personnalisés pour leurs séances d’enseignement et plus d’un enseignant sur deux estiment 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 « Direz-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

<table>
<thead>
<tr>
<th>OTS</th>
<th>Tout à fait d’accord</th>
<th>Plutôt d’accord</th>
<th>Plutôt pas d’accord</th>
<th>Pas du tout d’accord</th>
<th>NR</th>
<th>M</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>OTS 1 : 5 matinées et 4 après-midi avec samedi matin à la place du mercredi matin</td>
<td>9,86</td>
<td>67,24</td>
<td>21,7</td>
<td>1,2</td>
<td>0</td>
<td>143</td>
</tr>
<tr>
<td>OTS 2 : 5 matinées et 3 après-midi (pas d’école vendredi après-midi)</td>
<td>10,87</td>
<td>70,25</td>
<td>16,45</td>
<td>0,53</td>
<td>1,89</td>
<td>157</td>
</tr>
<tr>
<td>OTS 3 : 5 matinées et 3 après-midi (pas d’école un après-midi autre que vendredi)</td>
<td>7,7</td>
<td>70,5</td>
<td>19,52</td>
<td>0,57</td>
<td>1,71</td>
<td>149</td>
</tr>
<tr>
<td>OTS 4 : 5 matinées et 4 après-midi, dont 2 longs et 2 courts</td>
<td>9,33</td>
<td>63,48</td>
<td>24,35</td>
<td>1,07</td>
<td>1,77</td>
<td>166</td>
</tr>
<tr>
<td>OTS 5 : 5 matinées et 4 après-midi de même durée avec pause méridienne d’environ 1 heure 30</td>
<td>10,61</td>
<td>59,4</td>
<td>24,71</td>
<td>3,99</td>
<td>1,28</td>
<td>150</td>
</tr>
<tr>
<td>OTS 6 : 5 matinées et 4 après-midi de même durée avec pause méridienne de plus de 1 heure 45</td>
<td>7,25</td>
<td>72,93</td>
<td>18,13</td>
<td>0,92</td>
<td>0,78</td>
<td>141</td>
</tr>
<tr>
<td>Total</td>
<td>9,27</td>
<td>67,3</td>
<td>20,81</td>
<td>1,38</td>
<td>1,24</td>
<td>906</td>
</tr>
</tbody>
</table>


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.

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 classe ». 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).

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

<table>
<thead>
<tr>
<th>OTS</th>
<th>Tout à fait d’accord</th>
<th>Plutôt d’accord</th>
<th>Plutôt pas d’accord</th>
<th>Pas du tout d’accord</th>
<th>NB</th>
<th>M</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>OTS 1 : 5 matinées et 4 après-midi avec samedi matin à la place du mercredi matin</td>
<td>8,68</td>
<td>44,85</td>
<td>33,36</td>
<td>12,76</td>
<td>0,34</td>
<td>143</td>
</tr>
<tr>
<td>OTS 2 : 5 matinées et 3 après-midi (pas d’école vendredi après-midi)</td>
<td>11,11</td>
<td>39,63</td>
<td>29,53</td>
<td>18,37</td>
<td>1,35</td>
<td>157</td>
</tr>
<tr>
<td>OTS 3 : 5 matinées et 3 après-midi (pas d’école un après-midi après vendredi)</td>
<td>15,47</td>
<td>40,14</td>
<td>37,63</td>
<td>6,76</td>
<td>0</td>
<td>149</td>
</tr>
<tr>
<td>OTS 4 : 5 matinées et 4 après-midi, dont 2 longs et 2 courts</td>
<td>4,84</td>
<td>28,34</td>
<td>49,33</td>
<td>17,26</td>
<td>0,22</td>
<td>166</td>
</tr>
<tr>
<td>OTS 5 : 5 matinées et 4 après-midi de même durée avec pause méridienne d’environ 1 heure 30</td>
<td>9,58</td>
<td>44,29</td>
<td>30,17</td>
<td>15,25</td>
<td>0,72</td>
<td>150</td>
</tr>
<tr>
<td>OTS 6 : 5 matinées et 4 après-midi de même durée avec pause méridienne de plus de 1 heure 45</td>
<td>6,74</td>
<td>43,06</td>
<td>30,62</td>
<td>18,62</td>
<td>0,97</td>
<td>141</td>
</tr>
<tr>
<td>Total</td>
<td>9,4</td>
<td>40,05</td>
<td>35,11</td>
<td>14,84</td>
<td>0,6</td>
<td>906</td>
</tr>
</tbody>
</table>


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

<table>
<thead>
<tr>
<th>OTS</th>
<th>Tout à fait d’accord</th>
<th>Plutôt d’accord</th>
<th>Plutôt pas d’accord</th>
<th>Pas du tout d’accord</th>
<th>NB</th>
<th>M</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>OTS 1 : 5 matinées et 4 après-midi avec samedi matin à la place du mercredi matin</td>
<td>6,55</td>
<td>49,19</td>
<td>31,84</td>
<td>11,82</td>
<td>0,6</td>
<td>143</td>
</tr>
<tr>
<td>OTS 2 : 5 matinées et 3 après-midi (pas d’école vendredi après-midi)</td>
<td>5,46</td>
<td>39,61</td>
<td>40,01</td>
<td>13,57</td>
<td>1,35</td>
<td>157</td>
</tr>
<tr>
<td>OTS 3 : 5 matinées et 3 après-midi (pas d’école un après-midi après vendredi)</td>
<td>7,5</td>
<td>40,98</td>
<td>44,06</td>
<td>7,1</td>
<td>0,35</td>
<td>149</td>
</tr>
<tr>
<td>OTS 4 : 5 matinées et 4 après-midi, dont 2 longs et 2 courts</td>
<td>6,26</td>
<td>26,19</td>
<td>43,79</td>
<td>23,19</td>
<td>0,57</td>
<td>166</td>
</tr>
<tr>
<td>OTS 5 : 5 matinées et 4 après-midi de même durée avec pause méridienne d’environ 1 heure 30</td>
<td>9,64</td>
<td>30,67</td>
<td>36,2</td>
<td>23,49</td>
<td>0</td>
<td>150</td>
</tr>
<tr>
<td>OTS 6 : 5 matinées et 4 après-midi de même durée avec pause méridienne de plus de 1 heure 45</td>
<td>6,25</td>
<td>39,59</td>
<td>30,4</td>
<td>22,79</td>
<td>0,97</td>
<td>141</td>
</tr>
<tr>
<td>Total</td>
<td>6,94</td>
<td>37,71</td>
<td>37,71</td>
<td>17</td>
<td>0,64</td>
<td>906</td>
</tr>
</tbody>
</table>

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.

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

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

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

## Annexe 8

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

<table>
<thead>
<tr>
<th>Item</th>
<th>Groupe</th>
<th>Tout à fait</th>
<th>Plutôt</th>
<th>Pas vraiment</th>
<th>Pas du tout</th>
<th>NR</th>
<th>N</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>des relations avec vos collègues de travail ?</td>
<td>OTS1</td>
<td>44,12</td>
<td>50,08</td>
<td>5,2</td>
<td>0,61</td>
<td>0</td>
<td>143</td>
</tr>
<tr>
<td>des relations avec vos collègues de travail ?</td>
<td>OTS2</td>
<td>55,14</td>
<td>37,15</td>
<td>7,71</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>157</td>
</tr>
<tr>
<td>des relations avec vos collègues de travail ?</td>
<td>OTS3</td>
<td>53,64</td>
<td>40,56</td>
<td>5,23</td>
<td>0,57</td>
<td>0</td>
<td>149</td>
</tr>
<tr>
<td>des relations avec vos collègues de travail ?</td>
<td>OTS4</td>
<td>53,98</td>
<td>41,21</td>
<td>3,91</td>
<td>0,9</td>
<td>0</td>
<td>166</td>
</tr>
<tr>
<td>des relations avec vos collègues de travail ?</td>
<td>OTS5</td>
<td>58,48</td>
<td>37,36</td>
<td>3,64</td>
<td>0,52</td>
<td>0</td>
<td>150</td>
</tr>
<tr>
<td>des relations avec vos collègues de travail ?</td>
<td>OTS6</td>
<td>68,08</td>
<td>26,42</td>
<td>3,6</td>
<td>1,7</td>
<td>0</td>
<td>141</td>
</tr>
<tr>
<td>des relations avec vos collègues de travail ?</td>
<td>total</td>
<td>55,57</td>
<td>38,83</td>
<td>4,88</td>
<td>0,72</td>
<td>0</td>
<td>906</td>
</tr>
<tr>
<td>du soutien apporté par vos collègues de travail ?</td>
<td>OTS1</td>
<td>39,61</td>
<td>46,73</td>
<td>10,68</td>
<td>1,68</td>
<td>1,3</td>
<td>143</td>
</tr>
<tr>
<td>du soutien apporté par vos collègues de travail ?</td>
<td>OTS2</td>
<td>50,81</td>
<td>36,8</td>
<td>11,07</td>
<td>1,33</td>
<td>0</td>
<td>157</td>
</tr>
<tr>
<td>du soutien apporté par vos collègues de travail ?</td>
<td>OTS3</td>
<td>50,99</td>
<td>41,15</td>
<td>5,75</td>
<td>2,11</td>
<td>0</td>
<td>149</td>
</tr>
<tr>
<td>du soutien apporté par vos collègues de travail ?</td>
<td>OTS4</td>
<td>48,91</td>
<td>39,99</td>
<td>8,07</td>
<td>1,47</td>
<td>1,56</td>
<td>166</td>
</tr>
<tr>
<td>du soutien apporté par vos collègues de travail ?</td>
<td>OTS5</td>
<td>56,05</td>
<td>37,97</td>
<td>4,41</td>
<td>1,57</td>
<td>0</td>
<td>150</td>
</tr>
<tr>
<td>du soutien apporté par vos collègues de travail ?</td>
<td>OTS6</td>
<td>64,33</td>
<td>25,53</td>
<td>8,08</td>
<td>2,07</td>
<td>0</td>
<td>141</td>
</tr>
<tr>
<td>du soutien apporté par vos collègues de travail ?</td>
<td>total</td>
<td>51,78</td>
<td>38,03</td>
<td>8,01</td>
<td>1,7</td>
<td>0,48</td>
<td>906</td>
</tr>
<tr>
<td>de la relation entre la « hiérarchie » et les enseignants ?</td>
<td>OTS1</td>
<td>13,69</td>
<td>53,56</td>
<td>24,93</td>
<td>7,81</td>
<td>0</td>
<td>143</td>
</tr>
<tr>
<td>de la relation entre la « hiérarchie » et les enseignants ?</td>
<td>OTS2</td>
<td>16</td>
<td>51,97</td>
<td>27,41</td>
<td>4,09</td>
<td>0,53</td>
<td>157</td>
</tr>
<tr>
<td>de la relation entre la « hiérarchie » et les enseignants ?</td>
<td>OTS3</td>
<td>18,54</td>
<td>45,57</td>
<td>28,19</td>
<td>6,93</td>
<td>0,77</td>
<td>169</td>
</tr>
<tr>
<td>de la relation entre la « hiérarchie » et les enseignants ?</td>
<td>OTS4</td>
<td>12,08</td>
<td>47,04</td>
<td>29,79</td>
<td>9,53</td>
<td>1,56</td>
<td>166</td>
</tr>
<tr>
<td>de la relation entre la « hiérarchie » et les enseignants ?</td>
<td>OTS5</td>
<td>17,69</td>
<td>44,73</td>
<td>31,04</td>
<td>6,03</td>
<td>0,52</td>
<td>150</td>
</tr>
<tr>
<td>de la relation entre la « hiérarchie » et les enseignants ?</td>
<td>OTS6</td>
<td>21,4</td>
<td>45,91</td>
<td>23,11</td>
<td>8,2</td>
<td>1,39</td>
<td>141</td>
</tr>
<tr>
<td>de la relation entre la « hiérarchie » et les enseignants ?</td>
<td>total</td>
<td>16,57</td>
<td>48,13</td>
<td>27,41</td>
<td>7,1</td>
<td>0,79</td>
<td>906</td>
</tr>
<tr>
<td>du soutien apporté par votre hiérarchie ?</td>
<td>OTS1</td>
<td>9,77</td>
<td>47,59</td>
<td>30,21</td>
<td>9,29</td>
<td>3,14</td>
<td>143</td>
</tr>
<tr>
<td>du soutien apporté par votre hiérarchie ?</td>
<td>OTS2</td>
<td>14,2</td>
<td>49,63</td>
<td>26,96</td>
<td>7,8</td>
<td>1,41</td>
<td>157</td>
</tr>
<tr>
<td>du soutien apporté par votre hiérarchie ?</td>
<td>OTS3</td>
<td>18,09</td>
<td>36,83</td>
<td>29,87</td>
<td>12,22</td>
<td>2,98</td>
<td>149</td>
</tr>
<tr>
<td>du soutien apporté par votre hiérarchie ?</td>
<td>OTS4</td>
<td>10,41</td>
<td>41,4</td>
<td>32,84</td>
<td>11,66</td>
<td>3,69</td>
<td>166</td>
</tr>
<tr>
<td>du soutien apporté par votre hiérarchie ?</td>
<td>OTS5</td>
<td>11,76</td>
<td>45,61</td>
<td>33,1</td>
<td>8,7</td>
<td>0,82</td>
<td>150</td>
</tr>
<tr>
<td>du soutien apporté par votre hiérarchie ?</td>
<td>OTS6</td>
<td>15,74</td>
<td>44,96</td>
<td>23,27</td>
<td>10,35</td>
<td>5,69</td>
<td>141</td>
</tr>
<tr>
<td>du soutien apporté par votre hiérarchie ?</td>
<td>total</td>
<td>13,33</td>
<td>44,34</td>
<td>29,37</td>
<td>10</td>
<td>2,96</td>
<td>906</td>
</tr>
<tr>
<td>des relations avec vos élèves ?</td>
<td>OTS1</td>
<td>49,26</td>
<td>46,36</td>
<td>3,56</td>
<td>0</td>
<td>0,82</td>
<td>143</td>
</tr>
<tr>
<td>des relations avec vos élèves ?</td>
<td>OTS2</td>
<td>47,03</td>
<td>46,59</td>
<td>6,38</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>157</td>
</tr>
<tr>
<td>des relations avec vos élèves ?</td>
<td>OTS3</td>
<td>48,31</td>
<td>46,73</td>
<td>4,96</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>149</td>
</tr>
<tr>
<td>des relations avec vos élèves ?</td>
<td>OTS4</td>
<td>46,87</td>
<td>50,18</td>
<td>2,95</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>166</td>
</tr>
<tr>
<td>des relations avec vos élèves ?</td>
<td>OTS5</td>
<td>53,23</td>
<td>43,14</td>
<td>3,12</td>
<td>0,52</td>
<td>0</td>
<td>150</td>
</tr>
<tr>
<td>des relations avec vos élèves ?</td>
<td>OTS6</td>
<td>48,62</td>
<td>49,97</td>
<td>1,41</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>141</td>
</tr>
<tr>
<td>des relations avec vos élèves ?</td>
<td>total</td>
<td>48,88</td>
<td>47,16</td>
<td>3,73</td>
<td>0,09</td>
<td>0,14</td>
<td>906</td>
</tr>
<tr>
<td>des relations concernant les élèves entre eux ?</td>
<td>OTS1</td>
<td>19,96</td>
<td>67,51</td>
<td>10,54</td>
<td>1,99</td>
<td>0</td>
<td>143</td>
</tr>
<tr>
<td>des relations concernant les élèves entre eux ?</td>
<td>OTS2</td>
<td>18,28</td>
<td>62,34</td>
<td>19,03</td>
<td>0,35</td>
<td>0</td>
<td>157</td>
</tr>
<tr>
<td>des relations concernant les élèves entre eux ?</td>
<td>OTS3</td>
<td>17,89</td>
<td>67,91</td>
<td>14,2</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>149</td>
</tr>
<tr>
<td>des relations concernant les élèves entre eux ?</td>
<td>OTS4</td>
<td>23,13</td>
<td>63,11</td>
<td>9,03</td>
<td>2,07</td>
<td>2,66</td>
<td>166</td>
</tr>
</tbody>
</table>
Les organisations du temps scolaire à l’école issues de la réforme de 2013 : quels effets observés ?


<table>
<thead>
<tr>
<th>Groupe</th>
<th>Tout à fait</th>
<th>Plutôt vrai</th>
<th>Pas vraiment</th>
<th>Pas du tout</th>
<th>NR</th>
<th>N</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>OTS5</td>
<td>16,45</td>
<td>63,24</td>
<td>18,71</td>
<td>0</td>
<td>1,6</td>
<td>150</td>
</tr>
<tr>
<td>OTS6</td>
<td>23,16</td>
<td>63,12</td>
<td>13,19</td>
<td>0,52</td>
<td>0</td>
<td>141</td>
</tr>
<tr>
<td>OTS1</td>
<td>20,34</td>
<td>73,16</td>
<td>5,85</td>
<td>0</td>
<td>0,65</td>
<td>143</td>
</tr>
<tr>
<td>OTS2</td>
<td>20,34</td>
<td>71,8</td>
<td>7,28</td>
<td>0,35</td>
<td>0,24</td>
<td>157</td>
</tr>
<tr>
<td>OTS3</td>
<td>27,74</td>
<td>67,18</td>
<td>5,09</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>149</td>
</tr>
<tr>
<td>OTS4</td>
<td>30,8</td>
<td>62,6</td>
<td>5,47</td>
<td>1,13</td>
<td>0</td>
<td>166</td>
</tr>
<tr>
<td>OTS5</td>
<td>30</td>
<td>60,08</td>
<td>8,68</td>
<td>0,72</td>
<td>0,52</td>
<td>150</td>
</tr>
<tr>
<td>OTS6</td>
<td>23,31</td>
<td>66,36</td>
<td>10,33</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>141</td>
</tr>
<tr>
<td>OTS1</td>
<td>20,34</td>
<td>73,16</td>
<td>5,85</td>
<td>0</td>
<td>0,65</td>
<td>143</td>
</tr>
<tr>
<td>OTS2</td>
<td>11,77</td>
<td>40,23</td>
<td>42,56</td>
<td>4,91</td>
<td>0,53</td>
<td>157</td>
</tr>
<tr>
<td>OTS3</td>
<td>7,38</td>
<td>51,45</td>
<td>39,28</td>
<td>1,49</td>
<td>0,4</td>
<td>149</td>
</tr>
<tr>
<td>OTS4</td>
<td>11,13</td>
<td>49,7</td>
<td>33,48</td>
<td>5,51</td>
<td>0</td>
<td>166</td>
</tr>
<tr>
<td>OTS5</td>
<td>9,16</td>
<td>39,68</td>
<td>42,92</td>
<td>6,08</td>
<td>2,16</td>
<td>150</td>
</tr>
<tr>
<td>OTS6</td>
<td>9,6</td>
<td>48,68</td>
<td>33,44</td>
<td>8,28</td>
<td>0</td>
<td>141</td>
</tr>
<tr>
<td>OTS1</td>
<td>4,64</td>
<td>41,07</td>
<td>40,66</td>
<td>9,46</td>
<td>4,17</td>
<td>143</td>
</tr>
<tr>
<td>OTS2</td>
<td>8,26</td>
<td>45,79</td>
<td>36,34</td>
<td>6,52</td>
<td>3,08</td>
<td>157</td>
</tr>
<tr>
<td>OTS3</td>
<td>10,23</td>
<td>51,05</td>
<td>27,45</td>
<td>7,95</td>
<td>3,32</td>
<td>149</td>
</tr>
<tr>
<td>OTS4</td>
<td>4</td>
<td>43,77</td>
<td>34,95</td>
<td>9,83</td>
<td>7,45</td>
<td>166</td>
</tr>
<tr>
<td>OTS5</td>
<td>3,64</td>
<td>49,58</td>
<td>33,73</td>
<td>11,88</td>
<td>1,17</td>
<td>150</td>
</tr>
<tr>
<td>OTS6</td>
<td>5,2</td>
<td>49,58</td>
<td>36,52</td>
<td>6,22</td>
<td>2,47</td>
<td>141</td>
</tr>
</tbody>
</table>

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

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

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 enfants.1

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

<table>
<thead>
<tr>
<th>OTS dans l'école de l'enfant</th>
<th>Les activités périscolaires sont intéressantes</th>
<th>Les intervenants sont de qualité</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>OTS 1/3 : 5 matinées et 4 après-midi, dont un plus long</td>
<td>51,9</td>
<td>48,8</td>
</tr>
<tr>
<td>OTS 3/1 : 5 matinées et 4 après-midi, dont un plus court</td>
<td>58,3</td>
<td>55,0</td>
</tr>
<tr>
<td>OTS 1 : 5 matinées et 4 après-midi avec samedi matin à la place du mercredi matin</td>
<td>31,4</td>
<td>32,4</td>
</tr>
<tr>
<td>OTS 2 : 5 matinées et 3 après-midi (pas d'école vendredi après-midi)</td>
<td>42,0</td>
<td>37,5</td>
</tr>
<tr>
<td>OTS 3 : 5 matinées et 3 après-midi (pas d'école un après-midi autre que vendredi)</td>
<td>42,8</td>
<td>41,3</td>
</tr>
<tr>
<td>OTS 4 : 5 matinées et 4 après-midi, dont 2 longs et 2 courts</td>
<td>52,7</td>
<td>48,8</td>
</tr>
<tr>
<td>OTS 5 : 5 matinées et 4 après-midi de même durée avec pause méridienne d'environ 1 h 30</td>
<td>47,3</td>
<td>44,5</td>
</tr>
<tr>
<td>OTS 6 : 5 matinées et 4 après-midi de même durée avec pause méridienne de plus d’1 h 45</td>
<td>43,3</td>
<td>41,1</td>
</tr>
<tr>
<td>autre OTS</td>
<td>59,1</td>
<td>53,5</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>CS de la personne de référence</th>
<th>Les activités périscolaires sont intéressantes</th>
<th>Les intervenants sont de qualité</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Inactif</td>
<td>59,6</td>
<td>57,4</td>
</tr>
<tr>
<td>Ouvrier non qualifié</td>
<td>55,0</td>
<td>51,7</td>
</tr>
<tr>
<td>Ouvrier qualifié</td>
<td>48,8</td>
<td>47,5</td>
</tr>
<tr>
<td>Employé</td>
<td>47,1</td>
<td>44,5</td>
</tr>
<tr>
<td>Artisan ou commerçant</td>
<td>45,9</td>
<td>42,3</td>
</tr>
<tr>
<td>Agriculteur</td>
<td>47,4</td>
<td>42,8</td>
</tr>
<tr>
<td>Profession intermédiaire</td>
<td>40,8</td>
<td>37,4</td>
</tr>
<tr>
<td>Cadre, profession intellectuelle sup.</td>
<td>40,4</td>
<td>36,2</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>Activité professionnelle de la mère</th>
<th>Les activités périscolaires sont intéressantes</th>
<th>Les intervenants sont de qualité</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Active</td>
<td>44,5</td>
<td>41,6</td>
</tr>
<tr>
<td>Inactive</td>
<td>53,1</td>
<td>50,5</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>Diplôme le plus élevé des parents</th>
<th>Les activités périscolaires sont intéressantes</th>
<th>Les intervenants sont de qualité</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Aucun</td>
<td>62,8</td>
<td>59,0</td>
</tr>
<tr>
<td>Brevet des collèges</td>
<td>58,0</td>
<td>50,4</td>
</tr>
<tr>
<td>CAP ou BEP</td>
<td>49,4</td>
<td>48,6</td>
</tr>
<tr>
<td>Baccalauréat professionnel</td>
<td>43,2</td>
<td>42,4</td>
</tr>
<tr>
<td>Baccalauréat général</td>
<td>46,4</td>
<td>47,3</td>
</tr>
<tr>
<td>Supérieur 1er cycle</td>
<td>42,0</td>
<td>38,3</td>
</tr>
<tr>
<td>Supérieur, 2e cycle ou 3e cycle</td>
<td>41,2</td>
<td>35,6</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>Origine</th>
<th>Les activités périscolaires sont intéressantes</th>
<th>Les intervenants sont de qualité</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Famille non immigrée</td>
<td>43,5</td>
<td>41,0</td>
</tr>
<tr>
<td>Famille mixte</td>
<td>50,9</td>
<td>48,5</td>
</tr>
<tr>
<td>Famille immigrée</td>
<td>65,3</td>
<td>59,5</td>
</tr>
<tr>
<td>Ensemble</td>
<td>46,7</td>
<td>43,8</td>
</tr>
</tbody>
</table>


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 %.

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

**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...

<table>
<thead>
<tr>
<th>OTS dans l'école de l' enfant</th>
<th>... l'arrivée en classe mercredi ou samedi matin</th>
<th>... les activités de loisir de l'enfant en dehors de l'école</th>
<th>... l'organisation de leur vie professionnelle</th>
<th>... l'organisation de leur vie de famille</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>OTS 1/3 : 5 matinées et 4 après-midi, dont un plus long</td>
<td>57,7</td>
<td>44,6</td>
<td>50,5</td>
<td>46,2</td>
</tr>
<tr>
<td>OTS 3/1 : 5 matinées et 4 après-midi, dont un plus court</td>
<td>47,3</td>
<td>40,0</td>
<td>47,4</td>
<td>44,6</td>
</tr>
<tr>
<td>OTS 1 : 5 matinées et 4 après-midi avec samedi matin à la place du mercredi matin</td>
<td>66,2</td>
<td>50,7</td>
<td>52,9</td>
<td>63,1</td>
</tr>
<tr>
<td>OTS 2 : 5 matinées et 3 après-midi (pas d'école vendredi après-midi)</td>
<td>56,2</td>
<td>45,4</td>
<td>50,3</td>
<td>47,3</td>
</tr>
<tr>
<td>OTS 3 : 5 matinées et 3 après-midi (pas d'école un après-midi autre que vendredi)</td>
<td>54,9</td>
<td>44,2</td>
<td>47,0</td>
<td>46,5</td>
</tr>
<tr>
<td>OTS 4 : 5 matinées et 4 après-midi, dont 2 longs et 2 courts</td>
<td>52,9</td>
<td>42,0</td>
<td>44,8</td>
<td>44,9</td>
</tr>
<tr>
<td>OTS 5 : 5 matinées et 4 après-midi de même durée avec pause méridienne d'environ 1 h 30</td>
<td>56,0</td>
<td>39,7</td>
<td>52,2</td>
<td>46,6</td>
</tr>
<tr>
<td>OTS 6 : 5 matinées et 4 après-midi de même durée avec pause méridienne de plus d'1 h 45</td>
<td>53,0</td>
<td>40,5</td>
<td>50,1</td>
<td>46,0</td>
</tr>
<tr>
<td>autre OTS</td>
<td>48,5</td>
<td>37,0</td>
<td>41,3</td>
<td>38,7</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>CS de la personne de référence</th>
<th>... l'arrivée en classe mercredi ou samedi matin</th>
<th>... les activités de loisir de l'enfant en dehors de l'école</th>
<th>... l'organisation de leur vie professionnelle</th>
<th>... l'organisation de leur vie de famille</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Inactif</td>
<td>44,6</td>
<td>26,6</td>
<td>36,5</td>
<td>34,4</td>
</tr>
<tr>
<td>Ouvrier non qualifié</td>
<td>48,7</td>
<td>31,0</td>
<td>39,3</td>
<td>34,3</td>
</tr>
<tr>
<td>Ouvrier qualifié</td>
<td>54,4</td>
<td>38,7</td>
<td>46,7</td>
<td>43,9</td>
</tr>
<tr>
<td>Employé</td>
<td>55,6</td>
<td>39,3</td>
<td>51,5</td>
<td>48,0</td>
</tr>
<tr>
<td>Artisan ou commerçant</td>
<td>55,9</td>
<td>45,7</td>
<td>53,5</td>
<td>49,5</td>
</tr>
<tr>
<td>Agriculteur</td>
<td>53,8</td>
<td>50,9</td>
<td>58,5</td>
<td>51,5</td>
</tr>
<tr>
<td>Profession intermédiaire</td>
<td>56,9</td>
<td>47,8</td>
<td>54,0</td>
<td>52,1</td>
</tr>
<tr>
<td>Cadre, profession intellectuelle sup.</td>
<td>54,0</td>
<td>49,8</td>
<td>51,7</td>
<td>50,1</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>Activité professionnelle de la mère</th>
<th>... l'arrivée en classe mercredi ou samedi matin</th>
<th>... les activités de loisir de l'enfant en dehors de l'école</th>
<th>... l'organisation de leur vie professionnelle</th>
<th>... l'organisation de leur vie de famille</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Active</td>
<td>55,4</td>
<td>45,1</td>
<td>54,0</td>
<td>49,8</td>
</tr>
<tr>
<td>Inactive</td>
<td>49,8</td>
<td>30,7</td>
<td>34,4</td>
<td>35,4</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>Diplôme le plus élevé des parents</th>
<th>... l'arrivée en classe mercredi ou samedi matin</th>
<th>... les activités de loisir de l'enfant en dehors de l'école</th>
<th>... l'organisation de leur vie professionnelle</th>
<th>... l'organisation de leur vie de famille</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Aucun</td>
<td>39,1</td>
<td>22,0</td>
<td>29,5</td>
<td>27,1</td>
</tr>
<tr>
<td>Brevet des collèges</td>
<td>47,6</td>
<td>27,3</td>
<td>36,7</td>
<td>34,7</td>
</tr>
<tr>
<td>CAP ou BEP</td>
<td>55,6</td>
<td>36,2</td>
<td>45,4</td>
<td>41,7</td>
</tr>
<tr>
<td>Baccalauréat professionnel</td>
<td>58,3</td>
<td>43,0</td>
<td>52,9</td>
<td>49,0</td>
</tr>
<tr>
<td>Baccalauréat général</td>
<td>55,3</td>
<td>39,8</td>
<td>49,9</td>
<td>46,3</td>
</tr>
<tr>
<td>Supérieur 1er cycle</td>
<td>57,4</td>
<td>47,9</td>
<td>57,3</td>
<td>53,3</td>
</tr>
<tr>
<td>Supérieur, 2e cycle ou 3e cycle</td>
<td>54,5</td>
<td>51,3</td>
<td>53,2</td>
<td>52,5</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>Origine</th>
<th>... l'arrivée en classe mercredi ou samedi matin</th>
<th>... les activités de loisir de l'enfant en dehors de l'école</th>
<th>... l'organisation de leur vie professionnelle</th>
<th>... l'organisation de leur vie de famille</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Famille non immigrée</td>
<td>57,9</td>
<td>21,8</td>
<td>52,8</td>
<td>50,2</td>
</tr>
<tr>
<td>Famille mixte</td>
<td>43,9</td>
<td>35,8</td>
<td>41,5</td>
<td>38,5</td>
</tr>
<tr>
<td>Famille immigrée</td>
<td>35,0</td>
<td>44,9</td>
<td>29,0</td>
<td>24,0</td>
</tr>
<tr>
<td>Ensemble</td>
<td>54,0</td>
<td>41,5</td>
<td>49,0</td>
<td>46,1</td>
</tr>
</tbody>
</table>


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 connait 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 on 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 3 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 moins 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 le vendredi) et d’ouvriers non qualifiés où il est néanmoins partagé, une probabilité sensiblement moins forte partout les OTS, seules une minorité de parents s’accordent à trouver la réforme profitable à l’enfant et pensent 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’apprêhender 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 amplitude comparable quand on interroge les parents sur le caractère profitable ou pas pour l’enfant de la nouvelle organisation du temps scolaire 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 apparaissaient 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 prestigieuses 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
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 réticents 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 défnitions
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

<table>
<thead>
<tr>
<th>OTS dans l’école de l’élève</th>
<th>Effectifs bruts</th>
<th>% pondéré</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>OTS 1/3 : 5 matinées et 4 après-midi, dont un plus long</td>
<td>161</td>
<td>1,7</td>
</tr>
<tr>
<td>OTS 3/1 : 5 matinées et 4 après-midi, dont un plus court</td>
<td>441</td>
<td>4,6</td>
</tr>
<tr>
<td>OTS 1 : 5 matinées et 4 après-midi avec samedi matin à la place du mercredi matin</td>
<td>217</td>
<td>2,1</td>
</tr>
<tr>
<td>OTS 2 : 5 matinées et 3 après-midi [pas d’école vendredi après-midi]</td>
<td>730</td>
<td>7,9</td>
</tr>
<tr>
<td>OTS 3 : 5 matinées et 3 après-midi [pas d’école un après-midi autre que vendredi]</td>
<td>753</td>
<td>7,7</td>
</tr>
<tr>
<td>OTS 4 : 5 matinées et 4 après-midi, dont 2 longs et 2 courts</td>
<td>1 780</td>
<td>18,0</td>
</tr>
<tr>
<td>OTS 5 : 5 matinées et 4 après-midi de même durée avec pause méridienne d’environ 1 h 30</td>
<td>1 955</td>
<td>20,3</td>
</tr>
<tr>
<td>OTS 6 : 5 matinées et 4 après-midi de même durée avec pause méridienne de plus d’1 h 45</td>
<td>3 408</td>
<td>35,1</td>
</tr>
<tr>
<td>Autre OTS</td>
<td>276</td>
<td>2,9</td>
</tr>
<tr>
<td>Ensemble</td>
<td>9 731</td>
<td>100,0</td>
</tr>
</tbody>
</table>


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

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.

## 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

<table>
<thead>
<tr>
<th>OTS mise en œuvre dans l’école de l’enfant</th>
<th>La réforme est assez ou tout à fait profitable à l’enfant</th>
<th>La réforme permet un emploi du temps plus favorable aux apprentissages et à la réussite</th>
<th>La réforme rend les enfants moins stressés par rapport à l’école</th>
<th>La réforme accroît la fatigue des enfants</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>OTS 1/3 : 5 matinées et 4 après-midi, dont un plus long</td>
<td>0,19</td>
<td>0,42***</td>
<td>0,17</td>
<td>-0,19</td>
</tr>
<tr>
<td>OTS 3/1 : 5 matinées et 4 après-midi, dont un plus court</td>
<td>0,18*</td>
<td>0,09</td>
<td>0,15</td>
<td>-0,32***</td>
</tr>
<tr>
<td>OTS 1 : 5 matinées et 4 après-midi avec samedi matin à la place du mercredi matin</td>
<td>-0,80***</td>
<td>-0,69***</td>
<td>-0,58***</td>
<td>0,40**</td>
</tr>
<tr>
<td>OTS 2 : 5 matinées et 3 après-midi (pas d’école vendredi après-midi)</td>
<td>-0,07</td>
<td>-0,29***</td>
<td>-0,21*</td>
<td>0,24***</td>
</tr>
<tr>
<td>OTS 3 : 5 matinées et 3 après-midi (pas d’école un après-midi autre que vendredi)</td>
<td>-0,26**</td>
<td>-0,48***</td>
<td>-0,10</td>
<td>0,15*</td>
</tr>
<tr>
<td>OTS 4 : 5 matinées et 4 après-midi, dont 2 longs et 2 courts</td>
<td>0,24***</td>
<td>-0,08</td>
<td>0,06</td>
<td>-0,02</td>
</tr>
<tr>
<td>OTS 5 : 5 matinées et 4 après-midi de même durée avec pause méridienne d’environ 1 h 30</td>
<td>0,17**</td>
<td>0,06</td>
<td>0,03</td>
<td>0,05</td>
</tr>
<tr>
<td>OTS 6 : 5 matinées et 4 après-midi de même durée avec pause méridienne de plus d’1 h 45</td>
<td>réf.</td>
<td>réf.</td>
<td>réf.</td>
<td>réf.</td>
</tr>
<tr>
<td>Autre OTS</td>
<td>0,37**</td>
<td>0,17</td>
<td>0,33**</td>
<td>-0,33**</td>
</tr>
</tbody>
</table>

| 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 1er cycle | -0,66*** | -0,60*** | -0,53*** | 0,16* |
| Supérieur, 2e cycle ou 3e 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. |
## Les organisations du temps scolaire à l’école issues de la réforme de 2013 : quels effets observés ?

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 accroit la fatigue des enfants

<table>
<thead>
<tr>
<th>Décile de revenu men-suel</th>
<th>Décile inférieur (10 % plus faible)</th>
<th>2e décile</th>
<th>3e décile</th>
<th>4e décile</th>
<th>5e décile</th>
<th>6e décile</th>
<th>7e décile</th>
<th>8e décile</th>
<th>9e décile</th>
<th>Décile supérieur (10 % plus élevé)</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Réforme est assez ou tout à fait profitable à l’enfant</td>
<td>0,28***</td>
<td>0,33***</td>
<td>0,09</td>
<td>-0,01</td>
<td>réf.</td>
<td>-0,04</td>
<td>-0,03</td>
<td>-0,05</td>
<td>-0,21***</td>
<td>-0,08</td>
</tr>
<tr>
<td>Permet un emploi du temps plus favorable aux apprentissages et à la réussite</td>
<td>0,24**</td>
<td>0,25**</td>
<td>0,13</td>
<td>-0,03</td>
<td>réf.</td>
<td>-0,07</td>
<td>-0,03</td>
<td>0,02</td>
<td>-0,80</td>
<td>0,19</td>
</tr>
<tr>
<td>Rend les enfants moins stressés par rapport à l’école</td>
<td>0,07</td>
<td>0,02</td>
<td>0,06</td>
<td>-0,08</td>
<td>réf.</td>
<td>-0,19</td>
<td>0,12</td>
<td>0,13</td>
<td>0,19</td>
<td>-0,25*</td>
</tr>
<tr>
<td>Accroit la fatigue des enfants</td>
<td>0,10</td>
<td>0,03</td>
<td>0,12</td>
<td>0,04</td>
<td>0,04</td>
<td>0,04</td>
<td>0,04</td>
<td>0,04</td>
<td>0,04</td>
<td>-0,31**</td>
</tr>
</tbody>
</table>

### Structure parentale

<table>
<thead>
<tr>
<th>Père et mère</th>
<th>Garde alternée</th>
<th>Famille monoparentale</th>
<th>Famille recomposée</th>
<th>Autre situation</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>réf.</td>
<td>réf.</td>
<td>réf.</td>
<td>réf.</td>
<td>réf.</td>
</tr>
</tbody>
</table>

### Taille de la fratrie

<table>
<thead>
<tr>
<th>Enfant unique</th>
<th>2 enfants</th>
<th>3 enfants</th>
<th>4 enfants</th>
<th>5 enfants ou plus</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>réf.</td>
<td>0,09</td>
<td>0,14</td>
<td>0,17</td>
<td>-0,32***</td>
</tr>
<tr>
<td>0,05</td>
<td>0,08</td>
<td>0,01</td>
<td>0,14*</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>0,16*</td>
<td>0,09</td>
<td>0,09</td>
<td>0,03</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>-0,28</td>
<td>-0,06</td>
<td>-0,30</td>
<td>0,28</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

### Origine de la famille

<table>
<thead>
<tr>
<th>Non immigrée</th>
<th>Mixte</th>
<th>Immigrée</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>réf.</td>
<td>réf.</td>
<td>réf.</td>
</tr>
<tr>
<td>0,57***</td>
<td>0,54***</td>
<td>0,45***</td>
</tr>
<tr>
<td>0,75***</td>
<td>-0,68***</td>
<td>-1,07***</td>
</tr>
</tbody>
</table>

### Appartenance de l’école à l’éducation prioritaire

<table>
<thead>
<tr>
<th>Hors REP</th>
<th>REP ou REP+</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>réf.</td>
<td>réf.</td>
</tr>
<tr>
<td>0,09</td>
<td>0,06</td>
</tr>
<tr>
<td>0,18</td>
<td>-0,04</td>
</tr>
</tbody>
</table>

### Tranche d’unité urbaine de l’école

<table>
<thead>
<tr>
<th>Rurale</th>
<th>&lt; 20 000 habitants</th>
<th>20 000 à &lt; 200 000 habitants</th>
<th>200 000 à &lt; 2 000 000 habitants</th>
<th>Agglomération parisienne</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>-0,20**</td>
<td>-0,12</td>
<td>-0,27***</td>
<td>0,23***</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>-0,17**</td>
<td>-0,10</td>
<td>-0,14</td>
<td>0,19***</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>-0,03</td>
<td>-0,04</td>
<td>-0,08</td>
<td>0,24****</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>-0,18**</td>
<td>-0,07</td>
<td>-0,07</td>
<td>0,18**</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

### Appréciation du niveau scolaire par les parents

<table>
<thead>
<tr>
<th>Grosses difficultés</th>
<th>Un peu de difficultés</th>
<th>Bon élève</th>
<th>Excellent élève</th>
<th>Aucune</th>
<th>Une</th>
<th>Deux</th>
<th>Trois</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>-0,16</td>
<td>réf.</td>
<td>0,06</td>
<td>0,11*</td>
<td>0,04</td>
<td>-0,06</td>
<td>-0,07</td>
<td>-0,09</td>
</tr>
<tr>
<td>-0,49***</td>
<td>réf.</td>
<td>0,11*</td>
<td>0,04</td>
<td>0,08</td>
<td>-0,09</td>
<td>-0,07</td>
<td>-0,11</td>
</tr>
<tr>
<td>-0,20</td>
<td>réf.</td>
<td>0,04</td>
<td>0,12*</td>
<td>0,06</td>
<td>-0,04</td>
<td>-0,07</td>
<td>-0,04</td>
</tr>
</tbody>
</table>

### 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.
<table>
<thead>
<tr>
<th>OTS mise en œuvre dans l’école de l’enfant</th>
<th>Les activités périscolaires proposées sont intéressantes</th>
<th>Les intervenants sont de qualité</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>OTS 1/3 : 5 matinées et 4 après-midi, dont un plus long court</td>
<td>0,53***</td>
<td>0,46***</td>
</tr>
<tr>
<td>OTS 3/1 : 5 matinées et 4 après-midi, dont un plus court</td>
<td>0,73***</td>
<td>0,68***</td>
</tr>
<tr>
<td>OTS 1 : 5 matinées et 4 après-midi avec samedi matin à la place du mercredi matin</td>
<td>-0,53***</td>
<td>-0,32**</td>
</tr>
<tr>
<td>OTS 2 : 5 matinées et 3 après-midi (pas d’école vendredi après-midi)</td>
<td>-0,01</td>
<td>-0,13</td>
</tr>
<tr>
<td>OTS 3 : 5 matinées et 3 après-midi (pas d’école un après-midi autre que vendredi)</td>
<td>0,02</td>
<td>0,04</td>
</tr>
<tr>
<td>OTS 4 : 5 matinées et 3 après-midi, dont 2 longs et 2 courts</td>
<td>0,47***</td>
<td>0,42***</td>
</tr>
<tr>
<td>OTS 5 : 5 matinées et 4 après-midi de même durée avec pause méridienne d’environ 1 h 30</td>
<td>0,27***</td>
<td>0,22***</td>
</tr>
<tr>
<td>OTS 6 : 5 matinées et 4 après-midi de même durée avec pause méridienne de plus d’1 h 45</td>
<td>réf.</td>
<td>réf.</td>
</tr>
<tr>
<td>Autre OTS</td>
<td>0,81***</td>
<td>0,65***</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>Sexe</th>
<th>Les activités périscolaires proposées sont intéressantes</th>
<th>Les intervenants sont de qualité</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Garçon</td>
<td>réf.</td>
<td>réf.</td>
</tr>
<tr>
<td>Fille</td>
<td>0,09**</td>
<td>0,10**</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>PCS de la personne de référence</th>
<th>Les activités périscolaires proposées sont intéressantes</th>
<th>Les intervenants sont de qualité</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Agriculteur</td>
<td>-0,01</td>
<td>-0,13</td>
</tr>
<tr>
<td>Artisan ou commerçant</td>
<td>-0,08</td>
<td>-0,13</td>
</tr>
<tr>
<td>Cadre profession intellectuelle supérieure</td>
<td>-0,14</td>
<td>-0,08</td>
</tr>
<tr>
<td>Profession intermédiaire</td>
<td>-0,16**</td>
<td>-0,16</td>
</tr>
<tr>
<td>Employé</td>
<td>-0,05</td>
<td>-0,06</td>
</tr>
<tr>
<td>Ouvrier qualifié</td>
<td>réf.</td>
<td>réf.</td>
</tr>
<tr>
<td>Ouvrier non qualifié</td>
<td>0,13*</td>
<td>0,05</td>
</tr>
<tr>
<td>Inactif</td>
<td>0,13</td>
<td>0,17</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>Activité de la mère</th>
<th>Les activités périscolaires proposées sont intéressantes</th>
<th>Les intervenants sont de qualité</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Active</td>
<td>-0,02</td>
<td>0,01</td>
</tr>
<tr>
<td>Inactive</td>
<td>réf.</td>
<td>réf.</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>Diplôme le plus élevé des parents</th>
<th>Les activités périscolaires proposées sont intéressantes</th>
<th>Les intervenants sont de qualité</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Aucun</td>
<td>réf.</td>
<td>réf.</td>
</tr>
<tr>
<td>Brevet</td>
<td>0,02</td>
<td>0,21</td>
</tr>
<tr>
<td>CAP ou BEP</td>
<td>-0,31***</td>
<td>-0,23***</td>
</tr>
<tr>
<td>Baccalauréat professionnel</td>
<td>-0,50***</td>
<td>-0,41***</td>
</tr>
<tr>
<td>Baccalauréat général</td>
<td>-0,42***</td>
<td>-0,24**</td>
</tr>
<tr>
<td>Supérieur 1er cycle</td>
<td>-0,48***</td>
<td>-0,51***</td>
</tr>
<tr>
<td>Supérieur, 2e cycle ou 3e cycle</td>
<td>-0,46***</td>
<td>-0,53***</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>Un des parents est enseignant</th>
<th>Les activités périscolaires proposées sont intéressantes</th>
<th>Les intervenants sont de qualité</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Oui</td>
<td>0,08</td>
<td>-0,07</td>
</tr>
<tr>
<td>Non</td>
<td>réf.</td>
<td>réf.</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>Décile de revenu mensuel</th>
<th>Les activités périscolaires proposées sont intéressantes</th>
<th>Les intervenants sont de qualité</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Décile inférieur (10 % plus faible)</td>
<td>0,25**</td>
<td>0,14</td>
</tr>
<tr>
<td>2e décile</td>
<td>0,20**</td>
<td>0,29***</td>
</tr>
<tr>
<td>3e décile</td>
<td>-0,01</td>
<td>0,11</td>
</tr>
<tr>
<td>4e décile</td>
<td>0,05</td>
<td>0,08</td>
</tr>
<tr>
<td>5e décile</td>
<td>réf.</td>
<td>réf.</td>
</tr>
<tr>
<td>6e décile</td>
<td>-0,05</td>
<td>0,05</td>
</tr>
<tr>
<td>7e décile</td>
<td>0,05</td>
<td>0,06</td>
</tr>
<tr>
<td>8e décile</td>
<td>0,02</td>
<td>-0,05</td>
</tr>
<tr>
<td>9e décile</td>
<td>-0,13</td>
<td>-0,15</td>
</tr>
<tr>
<td>Décile supérieur (10 % plus élevé)</td>
<td>0,05</td>
<td>-0,06</td>
</tr>
</tbody>
</table>
Les organisations du temps scolaire à l’école issues de la réforme de 2013 : quels effets observés ?

<table>
<thead>
<tr>
<th>Structure parentale</th>
<th>Les activités périscolaires proposées sont intéressantes</th>
<th>Les intervenants sont de qualité</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Père et mère</td>
<td>réf.</td>
<td>réf.</td>
</tr>
<tr>
<td>Garde alternée</td>
<td>0,23**</td>
<td>0,13</td>
</tr>
<tr>
<td>Famille monoparentale</td>
<td>0,18**</td>
<td>0,05</td>
</tr>
<tr>
<td>Famille recomposée</td>
<td>0,23**</td>
<td>0,19**</td>
</tr>
<tr>
<td>Autre situation</td>
<td>-0,14</td>
<td>0,26</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>Taille de la fratrie</th>
<th></th>
<th></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Enfant unique</td>
<td>réf.</td>
<td>réf.</td>
</tr>
<tr>
<td>2 enfants</td>
<td>0,16**</td>
<td>-0,04</td>
</tr>
<tr>
<td>3 enfants</td>
<td>0,11</td>
<td>-0,04</td>
</tr>
<tr>
<td>4 enfants</td>
<td>0,16*</td>
<td>-0,05</td>
</tr>
<tr>
<td>5 enfants ou plus</td>
<td>0,25**</td>
<td>0,07</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>Origine de la famille</th>
<th></th>
<th></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Non immigrée</td>
<td>réf.</td>
<td>réf.</td>
</tr>
<tr>
<td>Mixte</td>
<td>0,31***</td>
<td>0,32***</td>
</tr>
<tr>
<td>Immigrée</td>
<td>0,77***</td>
<td>0,64***</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>Appartenance de l’école à l’éducation prioritaire</th>
<th>Les activités périscolaires proposées sont intéressantes</th>
<th>Les intervenants sont de qualité</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Hors REP</td>
<td>réf.</td>
<td>réf.</td>
</tr>
<tr>
<td>REP ou REP+</td>
<td>0,05</td>
<td>0,05</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>Tranche d’unité urbaine de l’école</th>
<th></th>
<th></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Rurale</td>
<td>0,06</td>
<td>0,22***</td>
</tr>
<tr>
<td>&lt; 20 000 habitants</td>
<td>0,12</td>
<td>0,30***</td>
</tr>
<tr>
<td>20 000 à &lt; 200 000 habitants</td>
<td>0,11</td>
<td>0,33***</td>
</tr>
<tr>
<td>200 000 à &lt; 2 000 000 habitants</td>
<td>0,01</td>
<td>0,21***</td>
</tr>
<tr>
<td>Agglomération parisienne</td>
<td>réf.</td>
<td>réf.</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>Appréciation du niveau scolaire par les parents</th>
<th>Les activités périscolaires proposées sont intéressantes</th>
<th>Les intervenants sont de qualité</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Grosses difficultés</td>
<td>-0,06</td>
<td>-0,02</td>
</tr>
<tr>
<td>Un peu de difficultés</td>
<td>réf.</td>
<td>réf.</td>
</tr>
<tr>
<td>Bon élève</td>
<td>0,12**</td>
<td>0,08</td>
</tr>
<tr>
<td>Excellent élève</td>
<td>0,06</td>
<td>0,03</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>Activité extrascolaire en dehors de l’école</th>
<th>Les activités périscolaires proposées sont intéressantes</th>
<th>Les intervenants sont de qualité</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Aucune</td>
<td>réf.</td>
<td>réf.</td>
</tr>
<tr>
<td>Une</td>
<td>0,04</td>
<td>-0,09</td>
</tr>
<tr>
<td>Deux</td>
<td>0,11</td>
<td>0,01</td>
</tr>
<tr>
<td>Trois</td>
<td>0,01</td>
<td>-0,02</td>
</tr>
</tbody>
</table>

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

<table>
<thead>
<tr>
<th>OTS mise en œuvre dans l’école de l’enfant</th>
<th>L’arrivée le mercredi ou le samedi matins est plus difficile</th>
<th>L’organisation de la vie de famille est plus difficile</th>
<th>L’organisation de la vie professionnelle est plus difficile</th>
<th>L’organisation des activités de loisir de l’enfant est plus difficile</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>OTS 1/3 : 5 matinées et 4 après-midi, dont un plus long</td>
<td>-0,03</td>
<td>-0,28*</td>
<td>-0,25</td>
<td>-0,06</td>
</tr>
<tr>
<td>OTS 3/1 : 5 matinées et 4 après-midi, dont un plus court</td>
<td>-0,35***</td>
<td>-0,20*</td>
<td>-0,25**</td>
<td>-0,17</td>
</tr>
<tr>
<td>OTS 1 : 5 matinées et 4 après-midi avec samedi matin à la place du mercredi matin</td>
<td>0,70***</td>
<td>0,82***</td>
<td>0,18</td>
<td>0,46***</td>
</tr>
<tr>
<td>OTS 2 : 5 matinées et 3 après-midi (pas d’école vendredi après-midi)</td>
<td>0,08</td>
<td>-0,01</td>
<td>-0,06</td>
<td>0,16*</td>
</tr>
<tr>
<td>OTS 3 : 5 matinées et 3 après-midi (pas d’école un après-midi autre que vendredi)</td>
<td>0,08</td>
<td>0,03</td>
<td>-0,14</td>
<td>0,16*</td>
</tr>
<tr>
<td>OTS 4 : 5 matinées et 4 après-midi, dont 2 longs et 2 courts</td>
<td>-0,04</td>
<td>-0,11*</td>
<td>-0,28</td>
<td>-0,01</td>
</tr>
<tr>
<td>OTS 5 : 5 matinées et 4 après-midi de même durée avec pause méridienne d’environ 1 h 30</td>
<td>0,01</td>
<td>-0,11</td>
<td>-0,04</td>
<td>-0,18***</td>
</tr>
<tr>
<td>OTS 6 : 5 matinées et 4 après-midi de même durée avec pause méridienne de plus d’1 h 45</td>
<td>réf.</td>
<td>réf.</td>
<td>réf.</td>
<td>réf.</td>
</tr>
<tr>
<td>Autre OTS</td>
<td>-0,35***</td>
<td>-0,52***</td>
<td>-0,57***</td>
<td>-0,39***</td>
</tr>
<tr>
<td>Sexe</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Garçon</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Fille</td>
<td>0,06</td>
<td>-0,04</td>
<td>-0,03</td>
<td>0,03</td>
</tr>
<tr>
<td>PCS de la personne de référence</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Agriculteur</td>
<td>-0,23</td>
<td>0,07</td>
<td>0,27</td>
<td>0,27</td>
</tr>
<tr>
<td>Artisan ou commerçant</td>
<td>0,02</td>
<td>0,14</td>
<td>0,19**</td>
<td>0,17**</td>
</tr>
<tr>
<td>Cadre profession intellectuelle supérieure</td>
<td>-0,08</td>
<td>0,05</td>
<td>-0,02</td>
<td>0,01</td>
</tr>
<tr>
<td>Profession intermédiaire</td>
<td>-0,01</td>
<td>0,05</td>
<td>0,02</td>
<td>0,05</td>
</tr>
<tr>
<td>Employé</td>
<td>0,06</td>
<td>0,11</td>
<td>0,14*</td>
<td>-0,05</td>
</tr>
<tr>
<td>Ouvrier qualifié</td>
<td>réf.</td>
<td>réf.</td>
<td>réf.</td>
<td>réf.</td>
</tr>
<tr>
<td>Ouvrier non qualifié</td>
<td>-0,15*</td>
<td>-0,29***</td>
<td>-0,19**</td>
<td>-0,21**</td>
</tr>
<tr>
<td>Inactif</td>
<td>-0,08</td>
<td>0,01</td>
<td>0,02</td>
<td>-0,26**</td>
</tr>
<tr>
<td>Activité de la mère</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Active</td>
<td>0,01</td>
<td>0,23***</td>
<td>0,55***</td>
<td>0,20***</td>
</tr>
<tr>
<td>Inactive</td>
<td>réf.</td>
<td>réf.</td>
<td>réf.</td>
<td>réf.</td>
</tr>
<tr>
<td>Diplôme le plus élevé des parents</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Aucun</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Brevet</td>
<td>0,17</td>
<td>0,13</td>
<td>0,09</td>
<td>0,07</td>
</tr>
<tr>
<td>CAP ou BEP</td>
<td>0,38***</td>
<td>0,33***</td>
<td>0,37***</td>
<td>0,36***</td>
</tr>
<tr>
<td>Baccalauréat professionnel</td>
<td>0,42***</td>
<td>0,54***</td>
<td>0,55***</td>
<td>0,53***</td>
</tr>
<tr>
<td>Baccalauréat général</td>
<td>0,44***</td>
<td>0,50***</td>
<td>0,50***</td>
<td>0,47***</td>
</tr>
<tr>
<td>Supérieur 1er cycle</td>
<td>0,46***</td>
<td>0,67***</td>
<td>0,71***</td>
<td>0,66***</td>
</tr>
<tr>
<td>Supérieur, 2e cycle ou 3e cycle</td>
<td>0,35***</td>
<td>0,70***</td>
<td>0,60***</td>
<td>0,70***</td>
</tr>
<tr>
<td>Un des parents est enseignant</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Oui</td>
<td>0,06</td>
<td>0,02</td>
<td>-0,05</td>
<td>0,07</td>
</tr>
<tr>
<td>Non</td>
<td>réf.</td>
<td>réf.</td>
<td>réf.</td>
<td>réf.</td>
</tr>
<tr>
<td>Décile de revenu mensuel</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Décile inférieur (10 % plus faible)</td>
<td>-0,6</td>
<td>-0,22**</td>
<td>-0,16</td>
<td>-0,25***</td>
</tr>
<tr>
<td>2e décile</td>
<td>-0,09</td>
<td>-0,23</td>
<td>-0,13</td>
<td>-0,08</td>
</tr>
<tr>
<td>3e décile</td>
<td>-0,01</td>
<td>-0,05</td>
<td>0,05</td>
<td>0,03</td>
</tr>
<tr>
<td>4e décile</td>
<td>0,07</td>
<td>0,14</td>
<td>0,09</td>
<td>0,07</td>
</tr>
<tr>
<td>5e décile</td>
<td>réf.</td>
<td>réf.</td>
<td>réf.</td>
<td>réf.</td>
</tr>
<tr>
<td>6e décile</td>
<td>-0,01</td>
<td>0,19*</td>
<td>0,24**</td>
<td>0,09</td>
</tr>
<tr>
<td>7e décile</td>
<td>-0,13</td>
<td>0,14</td>
<td>0,03</td>
<td>-0,01</td>
</tr>
<tr>
<td>8e décile</td>
<td>-0,15</td>
<td>-0,07</td>
<td>-0,09</td>
<td>0,07</td>
</tr>
<tr>
<td>9e décile</td>
<td>0,01</td>
<td>0,03</td>
<td>0,03</td>
<td>-0,05</td>
</tr>
<tr>
<td>Décile supérieur (10 % plus élevé)</td>
<td>-0,10</td>
<td>-0,13</td>
<td>-0,20*</td>
<td>0,08</td>
</tr>
</tbody>
</table>
Les organisations du temps scolaire à l’école issues de la réforme de 2013 : quels effets observés ?

<table>
<thead>
<tr>
<th>Structure parentale</th>
<th>L’arrivée le mercredi et le samedi matins est plus difficile</th>
<th>L’organisation de la vie de famille est plus difficile</th>
<th>L’organisation de la vie professionnelle est plus difficile</th>
<th>L’organisation des activités de loisir de l’enfant est plus difficile</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Père et mère</td>
<td>réf.</td>
<td>réf.</td>
<td>réf.</td>
<td>réf.</td>
</tr>
<tr>
<td>Garde alternée</td>
<td>-0,16*</td>
<td>0,03</td>
<td>0,09</td>
<td>-0,06</td>
</tr>
<tr>
<td>Famille monoparentale</td>
<td>-0,10</td>
<td>0,12*</td>
<td>0,11</td>
<td>-0,02</td>
</tr>
<tr>
<td>Famille recomposée</td>
<td>-0,17*</td>
<td>0,03</td>
<td>0,03</td>
<td>-0,04</td>
</tr>
<tr>
<td>Autre situation</td>
<td>-0,25</td>
<td>0,28</td>
<td>0,04</td>
<td>0,04</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>Taille de la fratrie</th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Enfant unique</td>
<td>réf.</td>
<td>réf.</td>
<td>réf.</td>
<td>réf.</td>
</tr>
<tr>
<td>2 enfants</td>
<td>-0,01</td>
<td>0,14*</td>
<td>-0,07</td>
<td>-0,07</td>
</tr>
<tr>
<td>3 enfants</td>
<td>0,19**</td>
<td>0,18**</td>
<td>-0,06</td>
<td>-0,07</td>
</tr>
<tr>
<td>4 enfants</td>
<td>0,25***</td>
<td>0,19**</td>
<td>-0,05</td>
<td>-0,03</td>
</tr>
<tr>
<td>5 enfants ou plus</td>
<td>-0,03</td>
<td>0,09</td>
<td>-0,16</td>
<td>-0,04</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>Origine de la famille</th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Non immigrée</td>
<td>réf.</td>
<td>réf.</td>
<td>réf.</td>
<td>réf.</td>
</tr>
<tr>
<td>Mixte</td>
<td>-0,54***</td>
<td>-0,34***</td>
<td>-0,27***</td>
<td>-0,29***</td>
</tr>
<tr>
<td>Immigrée</td>
<td>-0,81***</td>
<td>-0,84***</td>
<td>-0,61***</td>
<td>-0,76***</td>
</tr>
</tbody>
</table>

| Appartenance de l’école à l’éducation prioritaire |                                                               |                                                      |                                                          |                                                                     |
| Hors REP                 | réf.                                                          | réf.                                                 | réf.                                                     | réf.                                                                |
| REP ou REP+              | -0,07                                                          | -0,31**                                              | -0,36***                                                 | -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 %.
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.


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 de puis 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-
lai re 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 canonna 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 xixe 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 viqué 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’allonger, amène toutefois à un réaménagement de l’année en 1968-1969, limitant les grandes vacances à dix semaines du 1er juillet au 15 septembre et établissant au total quinze semaines de congés pour trente-sept semaines de classe.

Surmenage et malmenage scolaires

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’anée 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 observables 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 » [TOITOU et BEGUÉ, 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, restaurer 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 » [TOITOU et BEGUÉ, 2010].

À 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 relente 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 vient 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].

1er 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**


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 présente 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 comportements : enfants dont le week-end n’a pas été perturbateur, enfants qui sont moins portés 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 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 élémentaire 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 1er 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 1er 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


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.


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.


Inspection générale de l’Éducation nationale, L’efficacité pédagogique de la réforme des rythmes scolaires, rapport n° 2015-042, juin 2015.


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.

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

Yann Fournier, Anne Gaudry-Lachet, Florence Lefresne, Robert Rakoczevic · 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 ;


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’étallement 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 :


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

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.


- 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

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

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

Note : Les données des Pays-Bas et du Royaume-Uni ne sont pas disponibles.
Les organisations du temps scolaire à l’école issues de la réforme de 2013 : quels effets observés ?

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 du Royaume-Uni ne sont pas disponibles.

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 $864 \times 5 = 4320$ 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.
Figure 9. Autonomie dans la répartition du volume horaire d’instruction dans l’Union Européenne en 2016/2017

Durée minimum des périodes de vacances

Variations régionales, locales ou selon les niveaux

Source : Eurydice, Recommended Annual Instruction Time in Full-time Compulsory Education in Europe 2016/17.
<table>
<thead>
<tr>
<th>Pays</th>
<th>Gouvernance</th>
<th>Nombre de jours/ heures de classes par an</th>
<th>Organisation des vacances</th>
<th>Nombre de jours par semaine</th>
<th>Organisation de la journée scolaire</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>France</td>
<td>• État central &lt;br&gt;• Communes [pour les activités périscolaires]</td>
<td>- 162 jours</td>
<td>- 8 semaines &lt;br&gt;• Auto : 2 semaines &lt;br&gt;• Noël : 2 semaines &lt;br&gt;• Hiver : 2 semaines &lt;br&gt;• Pâques : 2 semaines</td>
<td>- 4,5 jours</td>
<td>- 2 demi-journées et pause méridienne + 1 matinée</td>
</tr>
<tr>
<td>Allemagne</td>
<td>• États fédérés (Länder) &lt;br&gt;• État central [coordonne et fixe les vacances d'été selon cinq zones].</td>
<td>- 208 jours [semaine de 6 jours] &lt;br&gt;- 188 jours [semaine de 5 jours]</td>
<td>- 6 semaines &lt;br&gt;• Répartition des Länder en 5 zones &lt;br&gt;• Auto : 3 à 13 jours (octobre) &lt;br&gt;• Noël : 11 à 18 jours &lt;br&gt;• Hiver : 0 à 12 jours (février) &lt;br&gt;• Pâques : 6 à 17 jours &lt;br&gt;• Pentecôte : 0 à 11 jours &lt;br&gt;• Autonomie des Länder</td>
<td>- 5 jours en général</td>
<td>- Concentration des cours sur la matinée (modèle traditionnel) &lt;br&gt;- Développement « d’écoles ouvertes toutes les journées »</td>
</tr>
<tr>
<td>Angleterre</td>
<td>• Autorités éducatives locales &lt;br&gt;• Gestionnaires des écoles &lt;br&gt;• Écoles elles-mêmes</td>
<td>- 190 jours</td>
<td>- 6 semaines &lt;br&gt;• Auto : 1 semaine (fin octobre) &lt;br&gt;• Noël : 2 semaines &lt;br&gt;• Hiver : 1 semaine (février) &lt;br&gt;• Pâques : 2 semaines (avril) &lt;br&gt;3e trimestre : 0 à 11 &lt;br&gt;• Variations locales</td>
<td>- 5 jours</td>
<td>- 2 demi-journées et pause méridienne d’une heure &lt;br&gt;- Horaire type : 9 h-15 h 30</td>
</tr>
<tr>
<td>Espagne</td>
<td>• « Communautés autonomes » &lt;br&gt;• Provinces &lt;br&gt;• Écoles elles-mêmes</td>
<td>- 175 jours [minimum]</td>
<td>- 12 semaines &lt;br&gt;• Auto : – &lt;br&gt;• Noël : au moins 2 semaines &lt;br&gt;• Hiver / carnaval : 2 ou 3 jours &lt;br&gt;• Pâques : 10 jours (avril) &lt;br&gt;• Variations locales</td>
<td>- 5 jours</td>
<td>- 2 demi-journées et pause de 2 heures 30 (modèle traditionnel). &lt;br&gt;- Développement de la « journée continue »</td>
</tr>
<tr>
<td>Finlande</td>
<td>• Communes &lt;br&gt;• Écoles &lt;br&gt;• État central [cadre général]</td>
<td>- 187 jours</td>
<td>- 10-11 semaines &lt;br&gt;• Variations locales &lt;br&gt;• Auto : 2 à 5 jours (octobre) &lt;br&gt;• Noël : 1 à 2 semaines &lt;br&gt;• Hiver : 1 semaine (au cours de laquelle le sport est encouragé) &lt;br&gt;• Pâques : 4 jours &lt;br&gt;• Variations locales</td>
<td>- 5 jours</td>
<td>- 5 cours maximum (classe 1 à 2), puis 7 cours par jour maximum + activités matinales et de l’après-midi &lt;br&gt;• Variations locales</td>
</tr>
<tr>
<td>Pays-Bas</td>
<td>• État central &lt;br&gt;• Écoles, conseils d’administration des écoles</td>
<td>- 190 jours</td>
<td>- 6 semaines &lt;br&gt;• Auto : 1 semaines &lt;br&gt;• Noël : 2 semaines &lt;br&gt;• Hiver : 1 semaine &lt;br&gt;• Pâques : 1 semaine &lt;br&gt;• Variations locales pour l’automne et l’hiver</td>
<td>- 5 jours et pas de cours mercredi après-midi</td>
<td>- Le plus souvent : 2 demi-journées et pause méridienne d’une heure &lt;br&gt;- Développement de la « journée continue »</td>
</tr>
</tbody>
</table>

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 brosser 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). Ce dernier dispose 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 relève 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 / 12 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 déclinent 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 de 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 collaborations 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-
La semaine scolaire s’étend sur 5 jours de classe, avec un après-midi de repos aménagé par l’école le mercredi ou un autre jour de la semaine. Pour les classes 3 à 8, un maximum annuel de 7 semaines de 4 jours est admis, sans compter les semaines avec un ou plusieurs jours fériés. L’emploi du temps journalier – les heures d’arrivée et de départ, ainsi que la durée des cours – est entièrement du ressort des conseils d’administration des écoles. Les écoles sont tenues de mettre à disposition des parents demandeurs un service d’accueil des enfants en-dehors et au-delà des heures de classe, notamment durant la pause déjeuner et après les cours. Les frais sont assumés par les parents dont les enfants bénéficient directement du service.

Cette autonomie locale en matière de rythmes est complétée par un principe de responsabilisation des acteurs. Les décisions prises par les conseils d’administration quant à l’organisation des semaines et journées scolaires sont consignées dans une brochure de l’école et partagées avec les parents. L’Inspection nationale contrôle la conformité des activités par rapport à ces décisions et peut demander le retrait des subventions en cas de manquement.

Dans ce cas, les écoles / autorités locales sont libres de décider les temps d’instruction pour chaque année d’enseignement.

Cette flexibilité verticale est dite totale lorsqu’elle s’applique à toutes les matières, chaque établissement / autorité locale décidant de la ventilation par année du temps d’instruction de chacune de ces matières. La flexibilité est dite partielle lorsque les autorités centrales imposent un temps d’instruction pour certaines matières seulement. Par exemple, en République tchèque, dans l’enseignement élémentaire, seules les heures de langues étrangères et d’éducation physique et sportive sont imposées par les autorités centrales.

C. LES ENJEUX, COMPLEXES, INHÉRENTS AUX TEMPS SCOLAIRES ET PÉRISCOLAIRES

Si les choix faits par les pays quant à l’organisation des temps scolaires et périscolaires sont très différents, un constat partagé est souvent posé : aucun type d’organisation ne garantit en lui-même une meilleure réussite à l’école ni n’améliore automatiquement l’égalité des élèves face à la réussite. C’est la raison pour laquelle le débat sur les rythmes n’est jamais clos.

Les temps périscolaires sont à cet égard particulièrement éclairants. En Finlande, la culture des activités « matinales et de l’après-midi », avec la pratique de la musique, des arts plastiques et de travaux manuels, bien installée au sein du système scolaire, traduit une vision holistique et humaniste de l’éducation et du développement de l’enfant à laquelle on a souvent prêté un rôle positif dans le succès désormais bien connu de l’école finlandaise [voir par exemple, Robert, 2009, p. 30]. Elle ne semble pas pour autant empêcher les résultats scolaires de baisser à plusieurs niveaux, par exemple depuis 2009 pour les enfants de 15 ans évalués par le test PISA. A la recherche de nouvelles pistes pour soutenir la réussite en dehors des matières proprement scolaires, le pays a décidé changer de stratégie et de mettre désormais l’accent sur les activités moins sédentaires, notamment sportives, comme le montre le programme « Les écoles en mouvement », abordé précédemment.

La question des inégalités des conditions fait l’objet de débats particulièrement vifs. L’un des objectifs des temps périscolaires est de compenser les inégalités, notamment celles qui sont subies par les familles ne disposant pas des moyens nécessaires pour offrir à leurs enfants un accueil adéquat en dehors des heures de classes. Néanmoins, le principe de l’autonomie en matière d’organisation des temps contribue à une diversité de l’offre et d’accès à celle-ci, créatrice à son tour de nouvelles inégalités. Il en est ainsi des activités extracurriculaires dispensées les samedis matins.
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 » (Ganztagsschulen), 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.


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-
SOURCES


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


OCDE, 2013, Regards sur l’éducation 2013, Les indicateurs de l’OCDE.

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


