

Le temps de l'enfant : analyse sociologique des budget-temps des enfants genevois

CASASSUS, Pelagia Marie du Rosaire

Abstract

Cette étude s'intéresse au temps de l'enfant en tant que décrypteur du quotidien hors école de ce dernier. Concrètement, elle concerne un échantillon représentatif de 900 enfants de 4 à 11 ans de l'enseignement primaire genevois, ainsi que d'un échantillon restreint de 24 enfants et de leurs mères. Elle présente de types d'analyses sociologiques. Une quantitative, enquêtant les budget-temps des enfants, l'autre qualitative, à partir d'entretiens de mères et des enfants pris séparément. Il s'agit d'une des premières, si non la première enquête budget-temps des enfants en Europe (premier rapport, 2004). Grâce aux analyses statistiques descriptives, elle examine tant les durées des différentes activités enfantines, que les différents types de sociabilité de l'enfant. L'analyse qualitative de cette thèse interroge le quotidien des enfants, tant sous l'angle de leurs motivations, que sur celui des résultats quantitatifs obtenus. Cette double analyse engendre, enfin, une typologie des enfants en fonction des attentes parentales.

Reference

CASASSUS, Pelagia Marie du Rosaire. *Le temps de l'enfant : analyse sociologique des budget-temps des enfants genevois*. Thèse de doctorat : Univ. Genève, 2012, no. SES 784

Available at:

<http://archive-ouverte.unige.ch/unige:23995>

Disclaimer: layout of this document may differ from the published version.



UNIVERSITÉ
DE GENÈVE

Le temps de l'enfant.

Analyse sociologique des budget-temps des enfants genevois

THÈSE
présentée à la Faculté des sciences économiques et sociales
de l'Université de Genève

par
Pelagia Casassus

sous la direction de
prof. Franz Schultheis et
prof. Eric Widmer

pour l'obtention du grade de
Docteur ès sciences économiques et sociales
mention sociologie

Membres du jury de thèse:

Mme. Claudine BURTON-JEANGROS, Professeure
Mme. Claudine SAUVAIN-DUGERDIL, Professeure
M. Christian LALIVE D'EPINAY, Professeur

Thèse n°784
Genève, 11 juillet 2012



**UNIVERSITÉ
DE GENÈVE**

**FACULTÉ DES SCIENCES
ÉCONOMIQUES ET SOCIALES**

**Le temps de l'enfant. Analyse sociologique des
budget-temps des enfants genevois.**

Thèse présentée à la Faculté des sciences économiques et
sociales de l'Université de Genève

Par Pelagia Casassus

pour l'obtention du grade de
Docteur ès sciences économiques et sociales
mention : *sociologie*

Membres du jury de thèse :

Prof. Franz SCHULTHEIS, co-directeur de thèse, Université de
Saint-Gall

Prof. Eric WIDMER, co-directeur de thèse, Université de Genève

Prof. Claudine BURTON-JEANGROS, présidente du jury,
Université de Genève

Prof. Christian LALIVE D'EPINAY, Université de Genève

Prof. Claudine SAUVAIN-DUGERDIL, Université de Genève

Thèse N° 784

Genève, le 11 juillet 2012

La Faculté des sciences économiques et sociales, sur préavis du jury, a autorisé l'impression de la présente thèse, sans entendre, par là, n'émettre aucune opinion sur les propositions qui s'y trouvent énoncées et qui n'engagent que la responsabilité de leur auteur.

Genève, le 11 juillet 2012

Le doyen
Bernard MORARD

Impression d'après le manuscrit de l'auteur

Table des matières

Liste des graphiques et tableaux	i
Résumé	ix
Remerciements	xiii
Avant Propos	xv
Introduction	xvii
Chapitre 1 : Position du problème	21
1.1 Étudier le temps de l'enfant.....	21
1.2 La Notion du temps extrascolaire.....	25
1.2.1 L'emploi du temps de l'enfant avant l'école obligatoire	25
1.2.2 La loi pour un école gratuite et obligatoire	31

1.2.3 De l'organisation du temps scolaire à l'avènement du temps extrascolaire	31
1.3 L'évolution du temps extrascolaire durant le XX siècle	32
1.3.1 Un intérêt accru pour l'étude de l'enfant et le développement d'un nouveau marché	33
1.3.2 La diversification des activités destinées aux enfants en dehors de l'école et l'apparition de nouveaux métiers	34
1.3.3 L'augmentation des mères de famille engagées dans la vie professionnelle et l'apparition de nouvelles configurations familiales	35
1.3.4 Les rapports sociaux de genre marquent l'emploi du temps de l'enfant	36
1.3.5 L'évolution du statut de l'enfant et la reconnaissance universelle de ses droits	37
1.3.6 L'apparition d'une société multiculturelle influe aussi le temps extrascolaire de l'enfant	39
1.4 Le temps extrascolaire de l'enfant à l'aube du XXI siècle	40
1.5 Modèle d'analyse et hypothèse de recherche	45

Chapitre 2 : Méthodologie	59
2.1 Introduction	59
2.2 La Méthode des Budget-temps	61
2.2.1 Bref historique	61
2.3 Choix méthodologiques de l'enquête	69
2.3.1 Les instruments de recueil des données	69
2.3.2 Le découpage du temps	70
2.3.3 Le cumul d'activités	70
2.3.4 La présentation des activités et le nombre d'activités répertoriées	71
2.3.5 Jours retenus et période de l'année recensée	71
2.3.6 La contribution des enfants et de leurs parents	73
2.4 L'échantillon	75
2.5 La constitution du fichier de l'agenda	77
2.6 Caractéristiques sociodémographiques de chaque échantillon	78
2.7 Les analyses statistiques	85
2.8 Construction de l'échantillon qualitatif	88
2.9 Caractéristiques sociodémographiques de l'échantillon qualitatif	91

2.10 Les entretiens semi-directifs	95
Chapitre 3 : Les activités des enfants durant leur	97
3.1 Introduction	97
3.2 Questions de recherche	98
3.3 Développement	99
3.3.1 Quelle est la durée moyenne de chacune des activités des enfants ?	99
3.3.2 Quelle est la distribution des sous-catégories d'activités présentant une moyenne de minimum 5 minutes ?	119
3.3.3 Comment se présente une journée type des enfants ?	135
3.3.4 Quelle est l'influence des caractéristiques socio-familiales dans les différents types d'activités des enfants ?	147
3.3.4.1 La durée des activités des enfants selon le genre	148
3.3.4.2 La durée des activités des enfants selon le milieu socioculturel du ménage	157
3.3.4.3 La durée des activités des enfants selon s'ils sont suisses ou étrangers	168
3.3.4.4 La durée des activités des enfants selon la structure familiale	172
3.3.4.5 La durée des activités des enfants selon si la mère exerce une activité professionnelle ou pas	175
3.3.4.6 La durée des activités des enfants selon le nombre d'enfants dans la famille	176
3.3.4.7 La durée des activités des enfants selon la place de l'enfant dans la famille	181
3.3.4.8 La durée des activités des enfants selon la présence ou pas d'une pratique religieuse dans la famille	187
3.3.4.9 La durée des activités des enfants selon le lieu d'habitation	192
3.4 Analyse	198
3.4.1 Les activités créatives et de découverte	199
3.4.2 Les activités médiatiques	202
3.4.3 Activités de relations humaines	204
3.4.4 Cours hors école	205
3.4.5 Déplacements	206
3.4.6 Habillage et soins personnels	207
3.4.7 L'activité «jouer»	208
3.4.8 L'activité «manger»	210

3.4.9 Tâches diverses, devoirs et activités d'organisation	211
3.17 Conclusions	213

Chapitre 4 : La sociabilité des enfants 217

4.1 Introduction	217
4.2 Questions de recherche	219
4.3 Catégorisation des différents types de compagnie des enfants	220
4.4 Développement	221
4.4.1 Quelle est la distribution de temps pour chacune des variables concernant la compagnie de l'enfant lorsqu'il est en dehors de l'école, selon le jour et selon l'âge ?	221
4.4.1.1 Le temps extrascolaire partagé en 4 types de compagnie élémentaires	222
4.4.1.2 Durées médianes et moyennes de chaque type de compagnie extrascolaire des enfants de 4-6 ans concernés	224
4.4.1.3 Durées médianes et moyennes de chaque type de compagnie extrascolaire des enfants de 9-11 ans concernés	227
4.4.2 Quelles sont la fréquentation et la durée des activités réalisées en dehors de l'école, avec la fratrie élargie... ?	230
4.4.2.1 Fréquentation de chaque activité réalisée en compagnie de la fratrie élargie chez les Petits	230
4.4.2.2 Temps passé par les Petits en compagnie de leur fratrie élargie selon les différents types d'activités et selon le jour	231
4.4.2.3 Fréquentation de chaque activité réalisée en compagnie de la fratrie élargie chez les Grands	232
4.4.2.4 Temps passé par les Grands en compagnie de leur fratrie élargie selon les différents types d'activités et selon le jour. Comparaison avec les Petits	234
4.4.3 Quelles sont la fréquentation et la durée des activités réalisées en dehors de l'école, avec un ou plusieurs adultes de la famille... ?	237
4.4.3.1 Fréquentation de chaque activité réalisée en compagnie d'un ou des parent(s) chez les Petits	237
4.4.3.2 Temps passé par les Petits en compagnie d'un ou des parents	239
4.4.3.3 Fréquentation de chaque activité réalisée en compagnie d'un ou des parent(s) chez les Grands	241
4.4.3.4 Temps passé par les Grands en compagnie d'un ou des parents	242

4.4.4 Quelles sont la fréquentation et la durée des activités réalisées en dehors de l'école, avec un ou des camarades... ?	245
4.4.4.1 Fréquentation de chaque activité réalisée en compagnie d'un ou des camarade(s) chez les Petits	245
4.4.4.2 Temps passé par les Petits en compagnie d'un ou d'une camarade(s)	246
4.4.4.3 Fréquentation de chaque activité réalisée en compagnie d'un ou des camarade(s) chez les Grands	249
4.4.4.4 Temps passé par les Grands en compagnie d'un ou des camarade(s)	250
4.4.5 Quelles sont la fréquentation et la durée des activités réalisées en dehors de l'école, sans la compagnie de personne... ?	253
4.4.5.1 Fréquentation de chaque activité réalisée sans compagnie chez les Petits	253
4.4.5.2 Temps passé par les Petits sans compagnie	255
4.4.5.3 Fréquentation de chaque activité réalisée sans compagnie chez les Grands	258
4.4.5.4 Temps passé par les Grands sans compagnie	259
4.4.6 Quelle est l'influence des caractéristiques socio-familiales selon les différents types de compagnies développés par l'enfant en dehors de l'école... ?	262
4.4.6.1 Analyse de la durée médiane des différents types de compagnie de l'enfant en fonction du genre	262
4.4.6.2 Analyse de la durée médiane des différents types de compagnie de l'enfant en fonction du milieu socioculturel de la famille	263
4.4.6.3 Analyse de la durée médiane des différents types de compagnie de l'enfant en fonction de la nationalité	265
4.4.6.4 Analyse de la durée médiane des différents types de compagnie de l'enfant en fonction de la structure familiale	266
4.4.6.5 Analyse de la durée médiane des différents types de compagnie de l'enfant en fonction de la présence ou de l'absence d'un travail rémunéré de la mère	268
4.4.6.6 Analyse de la durée médiane des différents types de compagnie de l'enfant en fonction du nombre d'enfants dans la famille	270
4.4.6.7 Analyse de la durée médiane des différents types de compagnie de l'enfant en fonction de la place de l'enfant dans la fratrie	275

4.4.6.8 Analyse de la durée médiane des différents types de compagnie de l'enfant en fonction de la pratique religieuse de la famille	279
4.5 Analyse	281
4.6 Conclusions	287

Chapitre 5 : Analyses typologiques des activités des enfants de 4 à 6 ans et de 9 à 11 ans 289

5.1 Introduction.....	289
5.2 Questions de recherche	291
5.3 Catégorisation des activités	292
5.4 Développement	293
5.4.1 Différentiation des sous-groupes d'enfants, selon le temps qu'ils prennent dans leurs activités respectives	293
5.4.1.1 Description des trois sous-groupes sélectionnés à partir de l'analyse typologique concernant la durée des différents types d'activités du mercredi chez les Petits	298
5.4.1.2 Analyse du contexte immédiat dans lequel se sont développées les activités distinctives des trois sous-groupes chez les Petits	308
5.4.1.3 Description des trois sous-groupes sélectionnés à partir de l'analyse typologique concernant la durée des différents types d'activités du mercredi chez les Grands	313
5.4.1.4 Analyse du contexte immédiat dans lequel se sont développées les activités distinctives des trois sous-groupes chez les Grands ..	323
5.5 Conclusions	329

Chapitre 6 : Arbres de régression des activités des enfants de 4 à 6 ans et de 9 à 11 ans du mercredi 333

6.1 Introduction.....	333
6.2 Questions de recherche	336
6.3 Développement	340
6.3.1 L'activité jouer	340
6.3.1.1 Quelles sont les prévisions concernant la durée totale estimée pour l'activité «jouer» des 4-6 ans...?	340
6.3.1.2 Quelles sont les prévisions concernant la durée totale estimée pour l'activité «jouer» des 9-11 ans...?	343
6.3.1.3 Synthèse sur la durée totale estimée	347

6.3.2 L'activité déplacements	349
6.3.2.1 Quelles sont les prévisions concernant la durée totale estimée pour l'activité «déplacements» des 4-6 ans...?	349
6.3.2.2 Quelles sont les prévisions concernant la durée totale estimée pour l'activité «déplacements» des 9-11 ans...?	352
6.3.2.3 Synthèse sur la durée totale estimée	355
6.3.3 Les activités créatives et de découverte	357
6.3.3.1 Quelles sont les prévisions concernant la durée totale estimée pour les «activités créatives et de découverte» des 4-6 ans...?	357
6.3.3.2 Quelles sont les prévisions concernant la durée totale estimée pour les «activités créatives et de découverte» des 9-11 ans...?	360
6.3.3.3 Synthèse sur la durée totale estimée	364
6.3.4 L'activité cours hors école	366
6.3.4.1 Quelles sont les prévisions concernant la durée totale estimée pour l'activité «cours hors école» des 4-6 ans...?	366
6.3.4.2 Quelles sont les prévisions concernant la durée totale estimée pour l'activité «cours hors école» des 9-11 ans...?	369
6.3.4.3 Synthèse sur la durée totale estimée	371
6.3.5 L'activité tâches diverses	373
6.3.5.1 Quelles sont les prévisions concernant la durée totale estimée pour l'activité «tâches diverses» des 4-6 ans...?	373
6.3.5.2 Quelles sont les prévisions concernant la durée totale estimée pour l'activité «tâches diverses» des 9-11 ans...?	375
6.3.5.3 Synthèse sur la durée totale estimée	376
6.3.6 L'activité devoirs	378
6.3.6.1 Quelles sont les prévisions concernant la durée totale estimée pour l'activité «devoirs» des 9-11 ans...?	378
6.3.6.2 Synthèse sur la durée totale estimée	380
6.3.7 Les activités littéraires	382
6.3.7.1 Quelles sont les prévisions concernant la durée totale estimée pour l'activité «activités littéraires» des 4-6 ans...?	382
6.3.7.2 Quelles sont les prévisions concernant la durée totale estimée pour l'activité «activités littéraires» des 9-11 ans...?	385
6.3.7.3 Synthèse sur la durée totale estimée	387
6.3.8 L'activité regarder film	389

6.3.8.1 Quelles sont les prévisions concernant la durée totale estimée pour l'activité «regarder film» des 4-6 ans...?	389
6.3.8.2 Quelles sont les prévisions concernant la durée totale estimée pour l'activité «regarder film» des 9-11 ans...?	392
6.3.8.3 Synthèse sur la durée totale estimée	394
6.4 Synthèse et conclusions	396

Chapitre 7 : Analyse qualitative de l'emploi du temps de l'enfant dans son contexte socio-familial 405

7.1 Introduction.....	405
7.2 Schéma de l'analyse de contenu des entretiens	407
7.2.1 Analyse des entretiens par dyade mère-enfant.....	409
7.2.2 Analyse des logiques influençant l'organisation des activités des enfants.....	411
7.2.2.1 Première logique : l'appréciation de son enfant par la mère	412
7.2.2.2 Deuxième logique : l'origine des propositions des différents cours ou activités extrascolaires avec inscription	413
7.2.2.3 Troisième logique : les formes de reproduction dans le choix des activités extrascolaires	421
7.2.2.4 Quatrième logique : le rôle de certaines activités extrascolaires dans la dynamique familiale	432
7.2.2.5 Cinquième logique : la recherche de certaines valeurs et l'importance de la pratique religieuse dans les activités extrascolaires	451
7.2.3 Analyse de l'emploi du temps de l'enfant sous l'angle de la relation mère-enfant	454
7.2.3.1 Proposition d'une typologie sociologique de l'enfant selon les attentes parentales	456
7.3 Conclusions	466

Conclusions..... 469

Bibliographie..... 479

Liste des graphiques et tableaux.

Chapitre 2

TABLEAU 1 : Caractéristiques sociodémographiques de chaque échantillon:

a : [âge, sexe, CSP ménage, milieu socioculturel des parents]

b : [nationalité].

c : [première langue parlée, place de l'enfant dans la fratrie, nombre d'enfants dans la famille,

d : [pratique religieuse].

e : [structure familiale, activité professionnelle de la mère, taux de travail de la mère, activité professionnelle du père, taux de travail du père, lieu d'habitation].

f : Informations complémentaires pour chaque échantillon : [possession d'une télévision, possession d'un ordinateur, type d'école fréquenté].

TABLEAU 2 : Présentation de l'échantillon qualitatif [milieu socioculturel, genre, prénom et (âge)].

TABLEAU 3 : Tableau récapitulatif des données sociodémographiques de chaque enfant de l'échantillon qualitatif.

a : Enfants de milieu socioculturel basique et moyen basique.

b : Enfants de milieu socioculturel élevé et moyen élevé.

FIGURE 1 : Exemple de diagramme en forme de boîte à moustache ou *box plot*.

FIGURE 2 : Exemple de diagramme en forma de boîte à entaille ou *notched box plot*.

Chapitre 3

TABLEAU 1 : Catégorisation des activités [Catégories principales et sous-catégories d'activités].

TABLEAU 2 : Distribution de la durée des activités détaillées des Petits le mardi [Classification en 72 catégories].

TABLEAU 3 : Distribution de la durée des activités détaillées des Petits le jeudi [Classification en 72 catégories].

TABLEAU 4 : Distribution de la durée des activités détaillées des Grands le mardi [Classification en 72 catégories].

TABLEAU 5 : Distribution de la durée des activités détaillées des Grands le jeudi [Classification en 72 catégories].

TABLEAU 6 : Distribution de la durée des activités détaillées des Petits le mercredi [Classification en 72 catégories].

TABLEAU 7 : Distribution de la durée des activités détaillées des Grands le mercredi [Classification en 72 catégories].

GRAPH. 1 : Histogramme de la durée moyenne de l'activité « Repos, sieste » selon chaque échantillon et selon le jour.

GRAPH. 2 : Histogramme de la durée moyenne de l'activité « Soins personnels » selon chaque échantillon et selon le jour.

GRAPH. 3 : Histogramme de la durée moyenne de l'activité « Habillage » selon chaque échantillon et selon le jour.

GRAPH. 4 : Histogramme de la durée moyenne de l'activité « Manger » selon chaque échantillon et selon le jour.

GRAPH. 5 : Histogramme de la durée moyenne de l'activité « Déplacements » selon chaque échantillon et selon le jour.

GRAPH. 6 : Histogramme de la durée moyenne de l'activité « Conversation, sociabilité » selon chaque échantillon et selon le jour.

GRAPH. 7 : Histogramme de la durée moyenne de l'activité « Activités d'organisation » selon chaque échantillon et selon le jour.

- GRAPH. 8 :** Histogramme de la durée moyenne de l'activité « Activités créatives et de découverte » selon chaque échantillon et selon le jour.
- GRAPH. 9 :** Histogramme de la durée moyenne de l'activité « Activités médiatiques » selon chaque échantillon et selon le jour.
- GRAPH. 10 :** Histogramme de la durée moyenne de l'activité « Jouer, se divertir » selon chaque échantillon et selon le jour.
- GRAPH. 11 :** Histogramme de la durée moyenne de l'activité « Devoirs » selon chaque échantillon et selon le jour.
- GRAPH. 12 :** Histogramme de la durée moyenne de l'activité « Cours hors école » selon chaque échantillon et selon le jour.
- GRAPH. 13 :** Histogramme de la durée moyenne de l'activité « Sorties » selon chaque échantillon et selon le jour.
- GRAPH. 14 :** Histogramme de la durée moyenne de l'activité « Soins ou ennuis de santé » selon chaque échantillon et selon le jour.
- GRAPH. 15 :** Histogramme de la durée moyenne de l'activité « Tâches diverses » selon chaque échantillon et selon le jour.
- GRAPH. 16 :** Sous-catégories d'activités dominantes du mardi chez les Petits.
- GRAPH. 17 :** Sous-catégories d'activités dominantes du jeudi chez les Petits.
- GRAPH. 18 :** Sous-catégories d'activités dominantes du mercredi chez les Petits.
- GRAPH. 19 :** Sous-catégories d'activités dominantes du mardi chez les Grands.
- GRAPH. 20 :** Sous-catégories d'activités dominantes du jeudi chez les Grands.
- GRAPH. 21 :** Sous-catégories d'activités dominantes du mercredi chez les Grands.
- BOXPLOTS 1 :** Activités médiatiques selon le genre / Petits – Mercredi.
- BOXPLOTS 2 :** Tâches, devoirs et activités d'organisation selon le genre / Petits – Mercredi.
- BOXPLOTS 3 :** Activités créatives et de découverte selon le genre / Petits – Jeudi.
- BOXPLOTS 4 :** Jouer, se divertir selon le genre / Grands – Mardi.
- BOXPLOTS 5 :** Jouer, se divertir selon le genre / Grands – Mercredi.
- BOXPLOTS 6 :** Jouer, se divertir selon le genre / Grands – Jeudi.
- BOXPLOTS 7 :** Manger selon le genre / Grands – Mercredi.

- BOXPLOTS 8 :** Tâches, devoirs et activités d'organisation selon le genre / Grands – Jeudi.
- BOXPLOTS 9 :** Activités de relations humaines selon le genre / Grands – Mercredi.
- BOXPLOTS 10:** Activités médiatiques selon le milieu socioculturel de la famille Petits – Mardi.
- BOXPLOTS 11:** Activités médiatiques selon le milieu socioculturel de la famille Petits – Mardi.
- BOXPLOTS 12:** Activités médiatiques selon le milieu socioculturel de la famille Petits – Mercredi.
- BOXPLOTS 13:** Activités créatives et de découverte selon le milieu socioculturel / Grands – Mardi.
- BOXPLOTS 14:** Activités créatives et de découverte selon le milieu socioculturel Grands – Mercredi.
- BOXPLOTS 15:** Activités créatives et de découverte selon le milieu socioculturel Grands – Jeudi.
- BOXPLOTS 16:** Activités médiatiques selon le milieu socioculturel / Grands – Mardi.
- BOXPLOTS 17:** Activités médiatiques selon le milieu socioculturel / Grands – Mercredi.
- BOXPLOTS 18** Activités médiatiques selon le milieu socioculturel / Grands – Jeudi.
- BOXPLOTS 19** Activités créatives et de découverte selon la pratique religieuse dans la famille Grands – Mercredi.
- BOXPLOTS 20:** Activités médiatiques selon la pratique religieuse dans la famille Grands – Mercredi.

Chapitre 4.

- GRAPH. 1 :** Durée totale de chaque type de compagnie extrascolaire élémentaire pour chaque échantillon.
- GRAPH. 2 :** Temps total passé par les Petits en compagnie de la fratrie élargie, selon le jour.
- GRAPH. 3 :** Temps total passé par les Grands en compagnie de la fratrie élargie, selon le jour.
- GRAPH. 4 :** Temps total passé par les Petits en compagnie d'un ou des parents, selon le jour.

- GRAPH. 5 :* Temps total passé par les Grands en compagnie d'un ou des parents, selon le jour.
- GRAPH. 6 :* Temps total passé par les Petits en compagnie d'un camarade, selon le jour.
- GRAPH. 7 :* Temps total passé par les Grands en compagnie d'un camarade(s), selon le jour.
- GRAPH. 8 :* Temps total passé par les Petits à réaliser une activité seuls, selon le jour.
- GRAPH. 9 :* Temps total passé par les Grands à réaliser une activité seuls, selon le jour.
-
- TABLEAU 1 :* Durées totales de chaque type de compagnie extrascolaire élémentaire.
- TABLEAU 2 :* Durées médianes et moyennes de chaque type de compagnie – jours d'école – Petits 4-6 ans
- TABLEAU 3 :* Durées médiane et moyenne de chaque type de compagnie – mercredi – Petits 4-6 ans
- TABLEAU 4 :* Durées médiane et moyenne de chaque type de compagnie – jours d'école – Grands 9-11 ans
- TABLEAU 5 :* Durées médiane et moyenne de chaque type de compagnie – jours d'école – Grands 9-11 ans
- TABLEAU 6 :* Enfants de 4-6 ans concernés par chaque activité en compagnie de la fratrie élargie.
- TABLEAU 7 :* Enfants de 9-11 ans concernés par chaque activité en compagnie de la fratrie élargie.
- TABLEAU 8 :* Enfants de 4-6 ans concernés par chaque activité en compagnie d'un parent(s).
- TABLEAU 9 :* Enfants de 9-11 ans concernés par chaque activité en compagnie d'un parent(s).
- TABLEAU 10 :* Enfants de 4-6 ans concernés par chaque activité en compagnie d'un camarade(s).
- TABLEAU 11 :* Enfants de 9-11 ans concernés par chaque activité en compagnie d'un camarade(s).
- TABLEAU 12 :* Enfants de 4-6 ans concernés par chaque activité réalisée en solitaire.

TABLEAU 13 : Enfants de 9-11 ans concernés par chaque activité réalisée en solitaire.

Chapitre 5

FIG. 1 : Boxplots des activités des enfants pour chaque groupe retenu chez les Petits.

FIG. 2 : Boxplots des activités des enfants pour chaque groupe retenu chez les Grands.

TABLEAU 1 : Médianes des activités de chaque groupe d'enfants issus de l'analyse typologique chez les Petits.

TABLEAU 2 : Médianes des activités de chaque groupe d'enfants issus de l'analyse typologique chez les Grands.

GRAPH. 1 : Comparaison entre les trois sous-groupes selon les durées médianes, chez les Petits.

GRAPH. 2 : Comparaison entre les trois sous-groupes selon les durées médianes, chez les Grands.

Chapitre 6

FIG. 1 : Durée totale extrascolaire (min) pour "jouer se divertir" – Petits du mercredi.

FIG. 2 : Durée totale extrascolaire (min) pour "jouer se divertir" – Grands du mercredi.

FIG. 3 : Durée totale extrascolaire (min) pour "déplacement" se divertir – Petits du mercredi.

FIG. 4 : Durée totale extrascolaire (min) pour "déplacement" se divertir – Grands du mercredi.

FIG. 5 : Durée totale extrascolaire (min) pour "act. créatives u de découverte" se divertir – Petits du mercredi.

FIG. 6 : Durée totale extrascolaire (min) pour "act. créatives u de découverte" – Grands du mercredi.

FIG. 7 : Durée totale extrascolaire (min) pour "cours hors école" – Petits du mercredi.

FIG. 8 : Durée totale extrascolaire (min) pour "cours hors école" – Grands du mercredi.

- FIG. 9* : Durée totale extrascolaire (min) pour “tâches diverses” – Petits du mercredi.
- FIG. 10* : Durée totale extrascolaire (min) pour “tâches diverses” – Grands du mercredi.
- FIG. 11* : Durée totale extrascolaire (min) pour “devoirs” – Grands du mercredi.
- FIG. 12* : Durée totale extrascolaire (min) pour “activités littéraires” – Petits du mercredi.
- FIG. 13* : Durée totale extrascolaire (min) pour “activités littéraires” – Grands du mercredi.
- FIG. 14* : Durée totale extrascolaire (min) pour “regarder film” – Petits du mercredi.
- FIG. 15* : Durée totale extrascolaire (min) pour “regarder film” – Grands du mercredi.
- GRAPH. 1* : Durée relative des activités du mercredi des Petits.
- GRAPH. 2* : Durée relative des activités du mercredi des Grands.
- GRAPH. 3* : Participation des Petits aux activités du mercredi.
- GRAPH. 4* : Participation des Grands aux activités du mercredi.
- TABLEAU 1* : Variables les plus discriminantes selon l’activité des Grands et des Petits le mercredi.

Chapitre 7

- TABLEAU 1* : Qui propose les activités artistiques et culturelles des enfants ?
- TABLEAU 2* : Activités extrascolaires avec inscription

Résumé

Ce travail se compose de deux recherches complémentaires. L'une quantitative, est une enquête sur le temps hors école de 900 enfants genevois partagés en deux groupes : les Grands (9-11 ans) et les Petits (4-6 ans) également répartis et choisis selon un tirage aléatoire par la méthode des quotas. En outre, chaque sujet de l'échantillon avait à remplir un questionnaire portant sur trois jours – clés de la semaine pour toute activité d'au moins cinq minutes du lever au coucher.

L'autre est une recherche qualitative reposant sur une méthode d'interviews semi-directifs faits sur 48 sujets répartis en 24 dyades mère-enfant des milieux extrêmes : les classes dirigeantes et les classes populaires.

La thèse défendue ici est qu'en dehors de l'âge et du genre, le temps hors école des enfants, est influencé par le milieu socioculturel des enfants et par leur contexte familial. Cette thèse a été vérifiée en considérant les variables suivantes : l'âge, le genre, le milieu socioculturel des parents, la structure familiale, le nombre d'enfants dans la famille, le rang dans l'enfant dans la fratrie, la pratique religieuse, l'exercice ou non d'une activité professionnelle de la mère. Et, d'autre part, par la confrontation des représentations des dyades mère-enfant des motivations et logiques sous-jacentes organisant l'emploi du temps de l'enfant.

En ce qui concerne la partie quantitative, très synthétiquement les résultats sont les suivants. En premier lieu, les enfants passent tous plus de temps à jouer qu'à autre chose. Les garçons jouent plus que les filles et les enfants uniques

plus que les autres. Les aînés et les enfants de 9 à 11 ans de familles nombreuses jouent, par contre, moins de temps que les autres enfants. La deuxième activité la plus importante consiste à regarder la télévision. Les garçons regardent plus que les filles et les enfants de milieu d'ouvrier plus que les enfants des autres milieux. Les enfants étrangers passent plus de temps devant l'écran que les enfants Suisses et les enfants dont la mère n'a pas d'activité professionnelle plus aussi que ceux dont la mère est active professionnellement. Les aînés regardent moins de temps la télévision que les cadets. Les activités créatives et de découverte, correspondant à la troisième activité de loisir des enfants, sont plus importantes en termes de durée chez les Petits (4-6 ans) que chez les Grands (9-11 ans). Elles sont fortement déterminées par le genre en faveur de filles qui passent clairement plus de temps que les garçons dans ce type d'activité. Les enfants de 9 à 11 ans de milieu ouvrier passent moins de temps que les autres dans ce genre d'activité. Les enfants Suisses tendent, par contre, à passer plus que les enfants étrangers dans ce type d'activité.

L'habillement et les soins personnels sont plus importants pour les filles que pour les garçons et plus importants aussi pour les enfants uniques que pour les autres chez les enfants de 9-11 ans.

Du point de vue de la socialisation, les enfants passent plus de temps hors école avec des adultes et des enfants ensemble, qu'avec exclusivement les pairs, les adultes ou seuls. Durant le temps hors école, les enfants passent plus de temps exclusivement entre enfants les jours d'école, que le mercredi (jour de congé). Ce dernier, est le jour privilégié pour la compagnie exclusivement d'adultes.

Le jeu est l'activité par excellence réalisée en fratrie, suivi par regarder la télévision. En troisième lieu vient l'activité manger, la plus importante réalisée en compagnie des parents.

Les activités varient en fonction du type de compagnie : fratrie élargie, parents, camarades ou sans compagnie du tout. Les facteurs déterminants des types de sociabilité différents, en dehors des jours de la semaine, sont par ordre décroissant : l'âge, le nombre d'enfants dans la famille, l'exercice ou non d'une activité professionnelle par la mère, le milieu socioculturel, la configuration familiale, la nationalité, le genre, le rang de l'enfant dans la fratrie et la pratique religieuse.

Lors de l'analyse typologique des activités nous avons pu distinguer trois sous groupes pour chaque tranche d'âge. On observe que les sous-groupes caracté-

risés par l'activité « jouer », présentent des profils semblables, pour les Grands et les Petits. L'activité « déplacement », représente la seconde durée la plus longue et distincte des autres sous-groupes, bien que cette distinction soit pour des raisons différentes. Pour les 4-6 ans c'est en raison d'une plus forte fréquentation d'activités extrascolaires institutionnelles et du fait d'habiter, plus que les autres, dans des zones rurales et semi-rurales. Pour les 9-11 ans, c'est parce qu'ils sont ceux qui sortent le plus en vue de socialiser. Les deux sous-groupes restants touchent les enfants ayant comme profil principal le fait de passer beaucoup plus de temps que les autres dans des activités sportives.

Le calcul des arbres de régression des différentes catégories d'activités retenues indique, par ordre décroissant l'influence des variables suivantes : le milieu socioculturel, la nationalité, le genre, la pratique religieuse, le nombre d'enfants dans la famille et l'exercice ou non d'une activité professionnelle par la mère.

Enfin, très brièvement, en ce qui concerne la partie qualitative de ce travail, réalisée sur la base d'entretiens semi-directifs, (avec des enfants et avec des mères séparément), nous pouvons aujourd'hui présenter une typologie d'enfants en fonction des attentes parentales, distinguant cinq types d'enfants : l'enfant-charge, l'enfant-secours, l'enfant-là avec cadre et sans cadre, l'enfant-opportunité et l'enfant modèle. Les attentes différentes selon le type d'enfant modulent passablement l'impact du milieu socioculturel sur l'emploi du temps de l'enfant et probablement sur son avenir.

Remerciements

Tout d'abord, je tiens à remercier le Professeur Franz Schultheis pour son enthousiasme indéfectible pour cette étude depuis le début de ce projet de thèse et ses encouragements et conseils scientifiques très importants. J'associe à ce remerciement l'expression de ma reconnaissance au Professeur Eric Widmer qui a généreusement accepté de prendre la codirection de ce travail, dès lors que le Professeur F. Schultheis, nommé entretemps à l'Université de Saint-Gall et pour des raisons administratives, ne pouvait plus être seul directeur de cette thèse à l'Université de Genève. C'est à partir de ce moment que le Professeur E. Widmer s'est dévoué à une analyse critique de mon travail qui m'a permis de l'améliorer considérablement.

Je tiens aussi à remercier les Professeures Claudine Burton-Jeangros et Claudine Sauvin-Dugerdil, qui dans leur domaines spécifiques m'ont beaucoup aidé. La Professeure C. Sauvain-Dugerdil, en tant que spécialiste des études budgets-temps. La Professeure C. Burton-Jeangros, pour avoir aussi pris très à coeur son rôle de Présidente du jury. Je leur en sais gré. Last, but not least, je remercie aussi le Professeur Christian Lalive d'Epinay d'avoir accepté de faire partie de mon jury, en tant que spécialiste de la sociologie du temps, du temps-libre et des loisirs, ainsi que pour l'ensemble de ses remarques critiques.

Par ailleurs, je tiens à remercier la Professeure Maria-Pia Victoria Feser qui a conçu le premier plan d'exploitation statistique de cette recherche et le Docteur

Diego Kuonen qui l'a adapté aux particularités de cette enquête au moment de l'exploitation des données.

Dans un autre ordre d'idées, ma reconnaissance va au Fonds National Suisse de la recherche scientifique (FNS) qui m'a accordé un subside Marie Heim-Vögtlin durant deux ans. Pendant cette période et grâce à ce subside, j'ai pu consacrer 60% de mon temps professionnel à cette étude, ce qui m'a été d'une immense aide.

Ma gratitude à l'égard de Monsieur Frédéric Wittwer, alors, Secrétaire général du Département de l'instruction Publique du Canton de Genève est profonde. Car c'est lui qui m'a attribué un crédit important pour l'exploitation statistique des données de cette recherche.

Enfin, ce travail n'aurait pas pu être mené à terme sans le soutien moral permanent de mon mari, mes filles et mes frères Andrés et Gaston. Je remercie aussi mon frère Mario qui a assumé la lourde charge de la mise en page de ce travail.

Avant Propos

En 1997, j'ai été mandatée par l'Observatoire de l'enfance rassemblant divers organismes officiels du Canton et de la Ville de Genève, pour la réalisation d'une enquête de budget-temps exploratoire sur l'emploi du temps extrascolaire de l'enfant. Cette enquête préalable a été réalisée au sein du Service de la recherche en éducation (SRED), sous la direction de J.-J. Richiardi, collaborateur scientifique du SRED. D. Morin (stagiaire au SRED) a collaboré à une partie de la récolte des données. Cette étude pilote, réalisée sur une population restreinte (33 familles), avait comme but de tester la méthode des budget-temps sur une population enfantine. Les résultats obtenus nous ont encouragés à continuer sur cette voie.

En 2000, après avoir accompli deux autres mandats de recherche, l'Observatoire de l'enfance me demandait de prendre en charge une grande enquête de budget-temps sur l'emploi du temps de l'enfant dans le cadre du SRED (mandat extérieur financé par la FAS'e et la Ville de Genève). Tout au début, en co-responsabilité avec J.-J. Richiardi, ensuite, seule. La direction du SRED suivait et garantissait mon travail scientifique. Deux autres collaborateurs du SRED ont participé durant quelque temps à cette enquête. J. Amos et F. Ducrey qui, avec les précieux conseils de J. Moreau, (responsable scientifique de l'Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques (URSP)), ont notamment travaillé à la constitution des échantillons de l'enquête à partir des échantillons tirés de la BDS (Base des données scolaires) par le CTI (Centre de technologies et de l'information). Le recueil et la transcription des données de l'enquête ont été réalisés par l'Institut de sondage MIS-TREND. En outre, E. Gurgoz, A. Jau-

nin et M. Rozas (stagiaires au SRED) ainsi que F. Ducrey, ont participé au travail d'homogénéisation des fichiers de l'enquête.

Par ailleurs, M.-P. Victoria-Feser (Professeure de Statistiques à l'Université de Genève) a réalisé, à partir de nos questions de recherche, un premier plan d'analyse. Sur la base de ce premier plan, mais adapté à une analyse plus pragmatique, D. Kuonen (Docteur en statistique, EPFL / Statoo) s'est chargé de l'exploitation statistique des données. Suite à la publication d'un premier rapport tiré des données de budget-temps des enfants genevois, réalisé par mes soins avec la collaboration de D. Kuonen (2004), il n'y a plus eu de financement pour pouvoir continuer cette recherche. Après tractation, il a été décidé par les directions du SRED et de la FAS'e en présence du Secrétaire général du DIP, M. F. Wittwer, que les données de cette étude me revenaient à part entière. Je pouvais disposer de celles-ci pour continuer cette investigation individuellement.

Présenter ce travail représente, pour moi, une reconnaissance du grand investissement montré par des centaines d'enfants et leurs familles, dans l'écriture attentive de l'Agenda de l'enfant et dans leur disponibilité à répondre au Questionnaire de l'enquête.

Introduction

Le plus passionnant de ce travail a été le sentiment d'arriver sur une île déserte. Certes, nous savions déjà un certain nombre de choses sur l'emploi du temps extrascolaire de l'enfant, mais concrètement tout restait à découvrir. Toutefois le chercheur, en principe, est toujours devant au moins une inconnue, nous, nous étions devant un champ à baliser, car peu de choses nous permettaient d'avancer d'un pas sûr.

La méthode de budgets-temps appliquée exclusivement à une population d'enfants, chose jamais faite en Suisse et rare dans le reste du monde, a été notre premier bâton de pèlerin. Grâce à l'Agenda de l'enfant, rempli durant trois jours de suite, (mardi, mercredi et jeudi), nous avons collecté des milliers de données. En effet, notre population est composée de tous les enfants de l'enseignement infantin et primaire public et privé du canton de Genève, ayant entre 4 et 6 ans et entre 9 et 11 ans. Notre échantillon, représentatif, divisé en deux groupes à taux de sondage proportionnel, représentant les « Petits » et les « Grands », porte sur 900 enfants. Nous avons commencé par l'exploitation de ces milliers de données, en construisant des catégorisations multiples, en nous posant d'innombrables questions. Nous avons une mine, nous voulions l'exploiter jusqu'à son dernier filon.

Aujourd'hui, nous pouvons vous présenter une partie importante de ce travail. Disons déjà que nous avons été obligés de réduire nos ambitions en laissant certaines problématiques de côté. Lorsque cette enquête est devenue la source principale de cette thèse, nous avons décidé de concentrer toutes nos analyses

sur deux problématiques essentielles du temps social de l'enfant : ses activités extrascolaires et sa sociabilité.

Mais en fait, que cherchions-nous? En deux mots, nous voulions connaître le quotidien d'un enfant à Genève, depuis son lever jusqu'à son coucher. De quoi sont faites ses journées en dehors du temps d'école ? Quelles sont les activités qui l'occupent le plus ? Avec qui passe-t-il le plus de temps ? Qu'est-ce qu'il fait pendant ce temps-là ? Quelles sont les variables sociodémographiques influençant le plus ses activités ? Que pense-t-il de ces journées ? Que pense la maman de l'emploi du temps de son enfant ? Quelle est la répercussion de l'âge de l'enfant sur son emploi du temps ? Quelle est l'influence du genre sur la durée de ses activités ? Quelle est la répercussion du milieu socioculturel des parents sur l'emploi du temps de leur enfant ?

Par la suite, nous avons voulu développer une analyse qualitative. Ceci nous permettait de sortir de la photographie rendue par l'Agenda de l'enfant et entrer dans le vif des préoccupations et motivations des sujets concernés, c'est-à-dire, l'enfant et sa mère. La partie qualitative allait transformer la photographie en film, une image rendant les données vivantes, mais pas nécessairement plus simples.

Dans le premier chapitre, nous posons la problématique. Nous partons des études de temps sociaux et de loisirs et analysons l'émergence du temps extrascolaire de l'enfant du point de vue historique jusqu'à nos jours. Nous présentons ensuite notre hypothèse de travail.

Dans le deuxième chapitre, nous présentons les méthodologies utilisées. Pour la partie quantitative, avec une présentation de la méthode de budget-temps appliquée à une population d'enfants et les caractéristiques de l'échantillon (N : 900) et pour la partie qualitative, l'approche de l'analyse des entretiens et les caractéristiques de l'échantillon (N : 48). Nous présentons aussi les différentes analyses statistiques utilisées.

Dans le troisième chapitre, nous analysons les activités des enfants durant leurs temps extrascolaire et dans le quatrième chapitre leur sociabilité. Dans les deux cas, il s'agit des analyses statistiques descriptives. Dans le cinquième chapitre, nous analysons les activités des enfants à partir d'une analyse typologique appliquée à chaque échantillon et dans le sixième chapitre nous analysons les arbres de régression des activités les plus importantes des enfants. Dans les deux cas nous ne ciblons que le mercredi. (Jour de congé, donc privilégié de notre

point de vue). Dans le septième chapitre, nous présentons une analyse de contenu des entretiens par dyades, ainsi qu'une typologie de l'enfant selon les attentes parentales.

Chapitre 1

Problématique

1.1 Étudier le temps de l'enfant

Depuis le début du XXe siècle la sociologie s'est intéressée à l'étude des différents temps sociaux et ceci selon des perspectives très différentes. G. Pronovost, dans sa *Sociologie du temps* (1996) passe en revue ces dernières. On y retrouve l'Ecole durkheimienne avec ses notions classiques du sacré, du rythme et du temps à partir de sa notion de « conscience collective » dans *Les formes élémentaires de la vie religieuse* (1889). Suit le point de vue de G. H. Mead centré sur le « présent » comme seul lieu de réalité, tout en tenant compte de l'aspect dynamique de celle-ci, dans *L'esprit, le soi et la société* (1963). P. Sorokin et R. K. Merton (1937) voient le temps social comme significativement lié aux activités qui le composent et comme l'expression du rythme des groupes sociaux. G. Gurvitch (1963) établit une catégorisation des temps sociaux, particulièrement la distinction entre temps « macrosociaux et microsociaux ». A. Giddens (1987) à partir de l'analyse des temps sociaux, développe sa théorie de la structuration. W. Moore et E. Zérubavel (1981) présentent une perspective fonctionnaliste des temps sociaux, cette perspective est reprise par W. Grossin (1969) et R. Rezsóhazy (1970) qui analysent l'influence des nouvelles technolo-

gies sur les temps sociaux ainsi que les changements de la conception du temps qui en résultent. Par ailleurs, il faut ajouter à cette revue de Pronovost le point de vue N. Elias (1984). Dans son essai sur le temps, il observe des corrélations entre « d'une part, le développement de la détermination du temps en tant que capacité sociale et instance régulatrice de la sensibilité et du comportement humain, et, d'autre part, le développement des contraintes liées à la civilisation » (Elias, 1984. p. 183). Toutes ces approches des temps sociaux partagent le même questionnement de l'organisation de l'activité humaine d'une part, et des mécanismes de construction du quotidien des acteurs sociaux, d'autre part. Enfin, P. Bourdieu, s'inscrit aussi dans une perspective pratique lorsqu'il signale que le temps « loin d'être une condition à priori de l'historicité, est ce que l'activité pratique produit dans l'acte même de se produire. C'est parce que *l'habitus* est le produit de l'incorporation des régularités et des tendances immanentes du monde qu'il enferme *l'anticipation à l'état pratique* de ces tendances et de ces régularités, c'est à dire la référence non théorique à un avenir inscrit dans le présent immédiat. (Bourdieu, 1994, p.172).

La sociologie du loisir a été, selon Pronovost (1996), une des pionnières parmi les sociologies spécialisées, à manifester son intérêt constant pour l'étude des temps sociaux. Ceci n'est pas surprenant dans la mesure où le temps libre, représente une base essentielle de la sociologie du loisir et se constitue, en général, par opposition au temps du travail. Qu'en est-il de la formation du temps libre ? D'après mes recherches, la première étude sociologique de la question est réalisée par S. G. Strumilin (1922-23) en Russie. Elle est suivie par les enquêtes de budget-temps de P. Sorokin et C. Q. Berger (1939) aux Etats Unis. La notion de temps libre s'en est trouvée reformulée. Deux nouveaux types de temps se trouvant jusque là assimilés au temps libre ont été distingués : le « temps nécessité ou physiologique » et le « temps contraint ». Depuis lors, diverses catégorisations des temps sociaux sont apparues, comme : le temps familial, le temps scolaire, le temps personnel, le temps privé, le temps domestique, etc.

Nous n'étudierons pas ici les précurseurs des travaux sur le temps tels que ceux de F. Engels (1845) ou de F. Le Play (1855) qui ne s'intéressent pas au loisir autrement que d'une manière très globale, essentiellement pour en constater l'absence. De même, la notion de budget-temps n'est effleurée que très grossièrement par F. Le Play (1871), lorsqu'il rend compte des emplois du temps des familles ouvrières en désignant le nombre de journées investies par année, selon les types des travaux effectués.

Les études sur le temps social de l'enfant âgés entre 4 et 11 ans, n'ont pas attiré beaucoup de chercheurs jusqu'à aujourd'hui. Quelques sociologues, psychologues, anthropologues et ethnologues ont toutefois abordé le sujet. Les psychologues, R. W. Larson et S. Verma, rendent compte de 24 enquêtes dans le monde, depuis 1973, touchant l'emploi du temps des enfants de moins de 10 ans, mais portant, pour l'immense majorité, aussi sur les adolescents. (Larson et Verma, 1999). Les méthodes de ces études varient, allant de l'observation directe, notation des activités du jour précédent, interviews des mères, à la notation de 24h sur un journal. Une partie importante des échantillons concernés sont très réduits (N=22 et N=120). Celles réalisées dans des pays extra européens et hors de l'Amérique du Nord (presque la moitié), ciblent très souvent des populations rurales. Les autres, réalisées majoritairement aux Etats-Unis, visent des sujets concernant la famille en général et particulièrement le temps parental une, voire quelques activités enfantines particulières, comme les devoirs, la lecture, les tâches ménagères, le temps de promenade, le sport ou la télévision. (Bonke, J. 2010 ; Bianchi et Johnson, 1997 ; Ellis, Rogoff et Crome, 1981). En Europe, le nombre d'études consacrées exclusivement à l'emploi du temps de l'enfant sont assez rares et ciblent plutôt une tranche d'âge restreinte. (Teixera, 2010 ; Belloni, 2005 ; Crahay, Delhaxhe, Hyndryckx, Pieltain, 1991).

C'est dans le domaine de la médecine et de la psychologie que nous pouvons répertorier le plus grand nombre d'études touchant la variable temps chez l'enfant. La chronobiologie, la chronopsychologie ainsi que la chronologie du développement ont apporté un nombre très important d'informations permettant de mieux comprendre les rythmes biologiques, notamment l'alternance veille/sommeil (Touitou et Begue, 2010. Montagner, 2009. Testu, 2009), les horaires favorisant les performances intellectuelles, ainsi que les durées d'acquisition de connaissances ou capacités en différents domaines.

Par ailleurs, et en général dans une perspective de recherche appliquée, on a suscité durant ces dernières décennies, dans plusieurs pays, dont la France et la Suisse, des enquêtes et des expériences-pilotes en vue d'aménager le temps scolaire. Deux buts sont poursuivis dans ces travaux : mieux répondre aux besoins des enfants et mieux s'adapter au temps de travail des parents ainsi qu'aux exigences socio-économiques et environnementales de ce début de XXI^e siècle. Toutefois, l'immense majorité de ses études restent focalisées sur l'organisation des horaires scolaires avec parfois un intérêt pour l'organisation du temps extrascolaire, particulièrement du point de vue institutionnel. Bien que l'enfant soit le sujet des études de chronobiologie et de chronopsychologie, il

n'existe pratiquement pas d'enquête sur le temps social global de l'enfant de 4 à 12 ans, dont il serait le sujet, c'est-à-dire, où on l'interroge en tant qu'acteur directement concerné par ce temps.

L'objet de la présente thèse est de combler ce vide en étudiant le temps hors école de l'enfant. Nous nous intéressons donc à l'ensemble de ses activités, du lever au coucher, durant une journée typique d'école, ainsi que durant une journée de congé en semaine. La population cible de la partie quantitative de cette enquête porte sur deux sous-populations d'enfants scolarisés à Genève : « les petits » de 4 à 6 ans (N : 452) et « les grands » de 9 à 11 ans (N : 451). (Voir chapitre II, Méthodologie). La sociologie du loisir a été un moteur de réflexion sur les temps sociaux, l'étude du temps extrascolaire de l'enfant devrait être décisif pour l'étude du temps social global de l'enfant.

Le concept du « temps libre » appliqué à une population enfantine est peu précis et discutable. C'est la raison pour laquelle, dans la première étude de cette enquête, centrée sur les rythmes horaires des enfants, nous avons distingué le « temps libre relatif », en tant que donnée différente du « temps scolaire ou obligé », ainsi que d'autres types de temps propres aux enfants, comme : leur « temps contraint », leur « temps nécessité ou physiologique », et leur « temps institutionnel hors école ». Cette notion de temps libre, « relatif », nous permet de rappeler que l'organisation du temps de l'enfant s'insère non pas seulement dans la structuration d'un temps social global, mais aussi dans un temps familial particulier et que, par conséquent, l'enfant, en tant que mineur, ne fait pas nécessairement ce qu'il veut pendant son temps supposé libre.

Dans le travail qui suit, il ne sera plus question, pour nous, de faire une analyse selon des « types de temps différents », mais selon les différents types d'activités ou occupations des enfants durant leur temps hors de l'école. Avant d'analyser les différents facteurs décryptant ce que l'on sait sur le temps extrascolaire des enfants aujourd'hui, il est indispensable de faire un détour par l'histoire du temps extrascolaire de l'enfant ou du temps de l'enfant tout court.

1.2 La notion du temps extrascolaire.

Selon le Grand Robert (2001) « extrascolaire » signifie: « adj. – 1920, in D.D.L. ; extra-scolaire, 1906, in Rev. Gen. des sc., n°16, p. 757; de 1. *extra-*, et *scolaire*. Admin. Qui se passe en dehors de l'école ou en dehors du programme scolaire strict. *Activités extrascolaires*. Contr. Scolaire » (du latin *scholaris*, de *schola* « école », 1807). Le plus intéressant, ici, est de constater qu'un siècle sépare l'apparition de l'adjectif « scolaire », de celui « d'extrascolaire ». On peut sans doute en déduire qu'un siècle sépare aussi la notion du temps scolaire de celle du temps extrascolaire de l'enfant. Dans son analyse des conceptions du temps, R. Sue (1995) se réfère à R. Rezsöhazi qui considère que « le temps est un *révélateur*, il met en relief les faits sociaux, les ordonne et les hiérarchise, à proprement parler, il les met en *valeur*. Il est révélateur par cette mise en valeur. La conception du temps est bien une mise en valeur du social » (Sue, 1995, p. 85). Dans ce sens, l'apparition de l'école dans l'emploi du temps de l'enfant est le premier signe de reconnaissance de l'enfant en tant que sujet social ayant des besoins propres, au-delà de ceux dont sa famille s'occupe. Toutefois, la seule apparition de l'école dans le quotidien des enfants ne suffit pas. Son rôle de première institution extra-familiale s'occupant de leur éducation, ne concerne, au départ, qu'un temps limité, désorganisé et aléatoire et dans ces conditions, le *temps* de l'enfant appartient encore, et à part entière, à ses parents. Lorsque le temps d'école devient un temps obligé, ou *dominant* au sens de Grossin, (1974), les autres temps de l'enfant se réorganisent, (notamment le temps de travail laborieux, le temps de travail domestique, le temps de vacances et de repos, les temps de jeux, etc.) ils deviennent distincts et constituent petit à petit un nouveau temps, celui du temps de non-école ou *extrascolaire*. L'enfant commence à conquérir sa place d'acteur social à travers la structuration d'un temps social qui lui est propre. Examinons cette évolution de plus près.

1.2.1 L'emploi du temps de l'enfant avant l'école obligatoire.

Entre le XVI^e et le XVIII^e siècle, l'assiduité à l'école des enfants est très variable. Le type de localité, le type de famille, les notables du lieu ou les responsa-

bles ecclésiastiques jouent un rôle central dans la mise sur pied, ou non, d'un enseignement ouvert aux enfants des classes défavorisées. C'est la raison pour laquelle il est difficile de présenter un panorama unique de l'emploi du temps hors école des enfants de cette époque. Pour la majorité des enfants l'école était plutôt une exception dans leur quotidien. Les documents historiques montrent que dans l'Ancien Régime, l'enseignement scolaire adressé aux petits de moins de 11/12 ans n'est pas en première loge, particulièrement lorsque l'on parle de la grande majorité des enfants, c'est-à-dire de ceux issus des classes rurales laborieuses. Comme nous le rappelle l'historien et chercheur D. Julia (1998), au milieu du XVIIIe en France, moins d'un tiers d'enfants des milieux pauvres a la possibilité d'assister à l'école. Lorsque ces derniers ont accès à l'enseignement, c'est dans le cadre de ce que l'on appelle les « petites écoles » ou écoles charitables, qui en général, ne touchent que des sites urbains à un moment où la population française est majoritairement rurale. Les enfants, filles et garçons, des milieux privilégiés reçoivent non seulement une instruction, mais en plus ils peuvent bénéficier d'un rythme d'apprentissage plus harmonieux et d'un contenu plus varié, que ceux que l'on accorde aux autres enfants. L'éducation des premiers, tient compte, selon le genre, tant de leur instruction, que de la préparation à leurs futures responsabilités. H. Boiraud (1971) explique que l'éducation des enfants, avant la révolution de 1789, dépend entièrement de la famille ; ce qui permet de constater des différences flagrantes selon la classe sociale de celle-ci. Aucune législation nationale uniforme ne stipule sur quelle base doit s'organiser l'enseignement primaire, raison pour laquelle il se développe de manière totalement hétéroclite. L'établissement d'une école, dépend des conditions locales, c'est-à-dire, de la bonne volonté d'une personne instruite, de l'initiative du clergé ou de l'ouverture d'esprit des notables. Une autre caractéristique de l'enseignement primaire de cette période réside dans sa subordination à l'égard de la religion. Non seulement le calendrier scolaire est soumis au calendrier religieux, mais encore le maître dépend du curé ce qui provoque des interruptions fréquentes de son activité pédagogique, car souvent il doit se consacrer aux autres exigences de la paroisse.

L'école n'étant pas obligatoire, chaque école fonctionne à sa manière et en fonction de multiples considérations. L'emploi du temps est donc variable, tant en ce qui concerne les heures de classe, que les vacances. « Les grandes vacances étaient d'une durée très inégale, pouvant aller de 15 jours, comme à Paris, à quatre ou cinq mois. Le jeudi coupait la semaine d'un jour de repos ; mais, à côté, les jours de fête chômés étaient nombreux dans l'année » (Boiraud, 1971, p. 103). Les activités laborieuses en relation avec le milieu naturel ont aussi une

forte répercussion sur la fréquentation scolaire provoquant parfois leur interruption tout simplement.

Cette réalité est vraie pour toute l'Europe. Le type de scolarisation des enfants varie aussi très fortement d'un pays ou d'une région linguistique à une autre. M.-M. Compère (1997) montre comment la scolarisation dépend aussi de critères confessionnels (catholique / protestant), d'organisation et de tradition politiques (centralisé / décentralisé, autoritaire / démocratique), ainsi que du développement économique. Concernant le contenu de l'éducation, les différences sont considérables entre l'éducation des garçons et celles de filles et ceci demeure présent jusqu'au vingtième siècle.

Néanmoins, en ce qui concerne l'organisation du temps, on peut signaler certaines caractéristiques relativement semblables entre les différentes régions, *avant* la généralisation de l'école obligatoire. Ces constantes relevées par M.-M. Compère, donnent un aperçu du temps de l'enfant d'antan et permettent de voir son évolution jusqu'à nos jours.

Les vacances et les jours de congé.

Bien que l'origine latine du terme de « vacances » (*vacare*) signifie : « être libre, inoccupé, vacant », jusqu'au vingtième siècle les vacances ne concernent que les adultes et supposent, en bref, être dispensé de travail sans retenue de salaire. Pour les adultes, il s'agit d'un temps libre, tandis que pour les enfants il s'agit, au contraire, d'un temps de travail. P. Caspard nous dit : « Quant aux écoliers ils ne semblent jamais concernés par les textes réglementant les vacances. Mais naturellement, le seul fait que celles-ci coïncident largement avec les temps forts du calendrier agricole suffit à montrer quelle en est la finalité, pour ce qui les concerne : pouvoir aider leurs parents dans les moments de presse où tous les bras disponibles sont requis » (Caspard, 1997, p. 224). Il cite un communier de Meyrin (Canton de Genève), devenu précepteur en Allemagne, qui, en 1846 disait : « Les vacances sont d'autant plus *pernicieuses* aux jeunes gens qu'elles leurs font contracter des habitudes de *paresse* et de *distraction*, qui deviennent avec le temps, de véritables besoins, et si l'oisiveté est le premier des *vices*, les vacances sont bien les premières causes de *démoralisation* parmi les étudiants » (Caspard, 1997, p. 225)

Les seules vacances, dans le sens où on l'entend aujourd'hui, se réduisent finalement aux jours de congé dans l'année. Mais ces derniers se réduisent fortement entre le XVIII^e et le XIX^e siècles. Par exemple, dans une commune du canton suisse de Soleure, en 1786, on compte vingt jours de fête, après 1860 il n'y en a plus que neuf (Vögeli, 1975).

Quant au jour de congé, la seule idée de donner *un* jour entier de congé hebdomadaire aux enfants fréquentant l'école représentait déjà un problème. Par principe, l'école devait être fréquentée tous les jours de la semaine. Le dimanche était consacré à « l'école du dimanche » appellation donnée au service religieux ainsi qu'à l'enseignement religieux des enfants de familles protestantes ; dans certaines localités ce service avait lieu à l'intérieur des infrastructures scolaires.

A Genève, dans l'enseignement public, l'idée d'un jour de congé durant les jours ouvrables, ne fut envisagée que très tardivement, si l'on considère que la création du Collège de Genève (destiné aussi aux enfants du primaire) date de 1559. A ce propos, G. Mützenberg nous dit : « la liberté du jeudi entier met plus de deux siècles à s'imposer (...) à l'époque héroïque, on travaille dur au Collège. L'horaire de 6 heures du matin (7 heures en hiver) à 4 heures de l'après-midi, avec trois interruptions (de 8 heures et demie à 9 heures, de 10 heures à 11 heures et de 1 heure à 2 heures) impose aux élèves une rude discipline. ». (Mützenberg, 1974, p.177)

Enfin, en ce qui concerne les vacances et les jours de congé, ce n'est que vers la fin du XIX^e siècle que le discours sur le besoin de repos des enfants tenu par les hygiénistes, commence à être écouté, mais aucune réglementation n'est dictée dans ce sens.

La journée d'école et les récréations

Suivant la même logique, la journée doit s'adapter au travail. Les horaires peuvent changer radicalement d'une saison à une autre et si la plupart du temps, la journée d'école prévoit jusqu'au milieu du XIX^e trois heures le matin et trois heures l'après-midi, ce principe de base peut fortement changer. Des cours du soir

allant jusqu'à 21h ou plus sont donnés dans certaines régions afin de permettre aux enfants plus grands de travailler l'après-midi. Les journées des enfants pauvres peuvent parfois atteindre jusqu'à quatorze heures d'activité entre le travail et l'école. Nous trouvons aussi dans certains règlements l'idée d'un temps minimum d'enseignement par jour, correspondant à environ trois heures, le plus souvent le matin.

Dans plusieurs régions, les récréations et les pauses ne sont pas envisagées durant le temps d'enseignement. Par exemple, en 1838 en Espagne, la nouvelle réforme scolaire, parle d'un « bon principe pédagogique » consistant à définir un « dispositif réglé comme un engrenage qui empêche l'oisiveté et assure la meilleure utilisation du temps scolaire » (Viñao Frago, 1997, p. 72). En Allemagne, cependant, on prévoit, pour les plus petits, une demi-heure de détente après chaque leçon (Biehl, 1997).

Dans le canton de Neuchâtel, selon P. Caspard (1997) il est difficile de tracer la frontière entre le temps d'instruction religieuse dominicale et celui qui est spécifiquement consacré aux « écoles du dimanche ». A titre d'exemple, il cite la motion du régent de Gorgier qui propose, en 1833, « d'allonger la durée de l'école du dimanche en la tenant... de 5h à 8h le matin !... acceptée à titre d'essai, elle ne sera pas renouvelée...une école d'été permanente ayant ensuite été créée » (Caspard, 1997, p. 231).

La semaine d'école

Avant le XIXe, la semaine d'école ne représente pas véritablement une unité de temps pour l'enseignement. Il y a très peu de différence dans l'organisation des contenus des leçons d'un jour à l'autre, à l'exception des dimanches. Ces derniers sont plutôt consacrés à l'étude du catéchisme. Cependant, en été, ils servent parfois à remplacer les leçons des enfants plus âgés, qui, en raison du travail, sont privés d'enseignement durant les autres jours de la semaine. Il ne faut pas oublier, par ailleurs, que pour le protestantisme, lire la Bible est un devoir chrétien, ce qui augmente notablement le niveau d'instruction des régions protestantes et en l'occurrence donne lieu à enseigner le dimanche. Etudier, n'est pas considéré comme un travail. Enfin, l'organisation de la semaine a une spécificité commune dans plusieurs pays ou régions. Un après-midi ou une journée par semaine, le mercredi ou le jeudi, les enfants sont libérés de leçons ; parfois

il s'agit d'un après-midi ou d'une journée de congé. L'objectif de cette libération est de permettre au maître de se reposer ou parfois de se former. Dans certains cas il s'agit d'une sortie en vue de faire des leçons pratiques, de promenades ou encore de moments consacrés au catéchisme.

L'année scolaire

L'année scolaire est planifiée en fonction du travail des enfants, sauf pour ceux des milieux privilégiés. Puisque l'école soustrait les enfants à leurs tâches agricoles, artisanales ou industrielles, elle doit s'organiser pour provoquer le moins de perturbation possible. L'année est divisée en deux saisons qui correspondent aux saisons de production agricole : « l'hiver » et « l'été ». L'hiver peut être consacré à l'école. Initialement, pour les enfants de la campagne et les enfants pauvres, l'été n'est consacré qu'au travail. D'autre part, la plupart du temps, les enfants s'inscrivent à l'école à n'importe quelle période de l'année, ce qui montre que l'idée du cursus pédagogique annuel n'est pas encore installée et que l'année scolaire finit plutôt en raison du travail qui commence qu'en fonction d'une évaluation des connaissances. Les sacrements religieux semblent parfois, mieux marquer les étapes de la scolarité que l'évaluation pédagogique en tant que telle, comme dans certains pays où toutes les fins de mois il faut se confesser ou où la confirmation doit correspondre à la fin de la scolarité. D. Ragazzini (1997) cite G. Scavia qui écrit en 1860, dans son *Manuale del maestro di prima classe* « la plupart des enfants ne viennent à l'école que "quelques mois pendant l'hiver" et, retournant à l'école l'année suivante à la même période se retrouvent au même point et "mettent deux ou trois ans pour quitter le syllabaire" » (Ragazzini, 1997, p. 173) L'introduction de la saison d'été dans l'année scolaire se fait de manière progressive au départ, avec des horaires très restreints, adaptés au travail, à l'âge et au sexe de l'enfant.

1.2.2 La loi pour une école gratuite et obligatoire

En Europe, c'est à partir du milieu du XIX^e siècle que l'on commence à décréter l'école gratuite et obligatoire. Dans certains pays, cette loi est stipulée bien avant, mais aucun contrôle ne vérifie son application. Ajoutons à cela le fait qu'il n'y a même pas assez de structures pour y répondre ; dans d'autres pays ou cantons cette loi est votée plus tard, comme c'est le cas à Genève.

Ce n'est qu'en 1872 que Genève adopte la loi sur l'école obligatoire. Par ailleurs, la loi fédérale interdisant le travail des enfants en-dessous de 14 ans est votée en 1877, répondant probablement au besoin de cohérence entre les nouvelles exigences scolaires et celles de l'emploi, c'est-à-dire entre le temps *dominant* de l'enfant et ses autres temps.

1.2.3 De l'organisation du temps scolaire à l'avènement du temps « extrascolaire ».

Cette nouvelle donne concernant l'imposition d'un temps scolaire pour tous les enfants apparaît à peu près à la même période où des médecins et particulièrement des hygiénistes se battent pour la conquête du droit au repos et aux soins des enfants. Plusieurs phénomènes significatifs témoignent de ce changement de mentalité qui s'instaure peu à peu : l'introduction des cours de gymnastique, la légitimation des temps de récréation et des moments de détente, de distraction et de jeux pour enfants, la reconnaissance de vacances aux élèves autant qu'aux maîtres, la valorisation des activités au grand-air et des bains de mer, et enfin l'apparition des premières colonies de vacances à la fin du XIX^e (Corbin, 1995).

La loi sur l'école obligatoire transforme définitivement l'emploi du temps des enfants. Celui-ci est jusque là, pour les enfants des classes laborieuses, consacré au travail. A partir de ce moment, le temps scolaire devient une sorte de « temps-pivot », pour emprunter l'expression de G. Pronovost (1996), pour les

enfants âgés de 7 à 12 ans, si nous prenons la tranche d'âge de scolarité la plus restreinte, mais plus couramment pour les enfants âgés de 4 à 14 ans ou plus. Ceci implique un grand bouleversement dans la socialisation des enfants, d'une part, parce que l'institution scolaire devient un partenaire, passif ou actif, mais inévitable pour la famille et vice-versa, et, d'autre part, parce que tant pour la société que pour la famille, le « temps-pivot » n'avait été jusqu'au là que le temps de travail, le temps scolaire devant constamment s'adapter à ce dernier. On trouvera un exemple significatif de cette situation dans l'ouvrage autobiographique du Professeur de linguistique italien Gavino Ledda, (1977) « Padre Padrone : l'éducation d'un berger sarde ». Désormais, le besoin de coordonner le temps de travail des adultes avec le temps scolaire des enfants devient incontournable au sein de la famille jusqu'à aujourd'hui. Bien que nous puissions apercevoir dès le XVIII^e siècle, les premiers linéaments de ce qui sera cette révolution dans l'organisation des temps sociaux au sein de la famille, c'est l'application de la loi sur l'école gratuite et obligatoire qui le concrétise.

Le temps scolaire représente, à partir de ce moment, le temps dominant des activités des enfants en âge d'être scolarisés. Autour de la même période, dans la plupart des pays de l'Europe occidentale, on interdit aux enfants de travailler. La percée des hygiénistes permet de reconnaître le besoin des enfants à se distraire. Pour les enfants pauvres, les jeux ne sont plus uniquement spontanés ou, dans d'autres cas, volés au temps de travail, mais peuvent être prévus par l'école (récréations et vacances) ou organisés par des institutions appropriées.

1.3 L'évolution du temps extrascolaire durant le XXe siècle.

Le temps extrascolaire de l'enfant ne se réduit pas d'avantage à un temps de non-école, tout comme le temps de loisir et le temps libre ne se réduisent pas à un temps de non-travail. Dans les deux cas, il ne s'agit pas d'une simple opposition, bien qu'ils soient interdépendants et que l'un soit le produit de l'autre. Chacun de ces types de temps a sa propre spécificité, ses propres caractéristiques et sa propre évolution, comme l'a démontré J. Dumazedier (1963) pour les temps de loisir versus temps de travail. D'ailleurs il est intéressant de faire une analogie entre ces deux relations qui manifestent deux tendances similaires du-

rant le courant du XXe siècle : la réduction du temps moyen de travail, d'une part et la réduction du temps d'école, d'autre part.

Si l'on assiste dans le long terme à une baisse continue du temps moyen de travail, on ne peut toutefois conclure à un effet mécanique de cette réduction sur l'augmentation du temps libre. Plusieurs enquêtes en France, montrent qu'il s'agit plutôt d'une augmentation du « temps domestique » qui englobe de manière arbitraire (catégorie statistique) les soins des enfants ainsi que les activités parentales (Méda, 2003). D'autre part, d'autres enquêtes montrent que, durant ces deux dernières décennies, le temps de travail a à nouveau augmenté (particulièrement pour les cadres supérieurs), ce qui ne se voit pas à la simple lecture de statistiques, parce que chômage et temps partiels étant comptés dans la même catégories, leur forte hausse compense l'augmentation du temps de travail des cadres supérieurs.

Sans entrer dans les nuances de savoir si nous sommes confrontés à un changement de « temps-pivots », dans le sens de Pronovost (1996) ou à l'émergence de nouveaux temps sociaux produisant un « éclatement » de ceux-ci, dans le sens de W. Grossin (1995), ou devant une « restructuration » de temps sociaux impliquant, selon Sue (1995), la nécessité d'approfondir l'analyse de ce qu'est un temps dominant pour comprendre les mécanismes de son changement et de son remplacement, nous pouvons affirmer sans détours qu'à l'aube du XXIe siècle nous sommes confrontés à une situation critique due, entre autres, à la coexistence des deux temps dominants mobilisant leur propre logique au sein de la famille *et* de la société : le temps de travail et le temps scolaire (nous y reviendrons). Observons les tendances principales qui ont modifié l'emploi du temps des enfants et par conséquent aussi le temps extrascolaire durant le XX siècle.

1.3.1 Un intérêt accru pour l'étude de l'enfant et le développement d'un nouveau marché.

A partir du XXe siècle, la recherche sur l'enfant s'intensifie. L'historienne E. Becchi (1998) écrit : « Un enfant qui deviendra célèbre inaugure le XXe siècle des sciences humaines, le petit Hans, dont Freud raconte et interprète l'enfance en

1908 » (Becchi, 1998, p. 358). En plus de la naissance de la psychanalyse, plusieurs disciplines développent un fort intérêt pour l'étude de l'enfant se concentrant surtout sur l'enfant en âge préscolaire: la pédiatrie, la psychologie (études du développement mental et social de l'enfant), la pédagogie (apogée de l'éducation nouvelle), l'anthropologie, l'histoire. C'est ainsi que l'économie découvre et développe un marché réservé aux enfants qui acquiert une importance de plus en plus présente dans leur socialisation. La naissance d'industries ciblant le public enfantin prolifère en créant et en produisant notamment des milliers de jouets nouveaux (individuels, collectifs et de plein-air), des vêtements, des produits comestibles pour enfants, des équipements sportifs, du mobilier et outils domestiques, etc. Les œuvres artistiques, culturelles et de divertissement pour jeune public se développent aussi fortement : la littérature enfantine, les spectacles, le cinéma avec la naissance de Walt-Disney, le théâtre, le cirque, la musique et les chansons pour enfants. Enfin, dès la fin des années 80, l'important accroissement de nouvelles technologies a dépassé largement l'impact créé dans les années 60 par la massification du petit écran. L'utilisation et expansion d'Internet, des téléphones portables, des jeux électroniques et des divers types de consoles de jeux vidéo ont aussi fortement modifié le temps extrascolaire de l'enfant.

1.3.2 La diversification des activités destinées aux enfants en dehors de l'école et l'apparition de nouveaux métiers.

Parallèlement, on assiste dès le début du XXe siècle à une multiplication d'activités organisées par diverses associations bénévoles, militantes, religieuses et sportives destinées aux enfants ainsi qu'à leur prise en charge en dehors de l'école. Au fur et à mesure, ces initiatives se consolident donnant lieu à l'apparition d'institutions publiques dans différents domaines d'activités: le scoutisme, les colonies de vacances, les patronages et les centres aérés, les fédérations sportives, entre autres. Comme nous le rappelle J. Vonèche (1978) « lorsque le sentiment de l'enfance et de la famille s'est installé, l'idée de besoins spécifiques de l'enfance est apparue : innocence à protéger, ignorance à combler, caractère à former (...) un tel investissement a pour conséquence une professionnalisation accrue des tâches de l'enfance qui comme toutes les activités faisant

l'objet d'un rapport marchand, sont soumises à des lois de compétitivité et de spécificité.. » (Vonèche, 1978, p. 176).

A partir des années 70 on assiste, d'une part à la tertiarisation des activités parascolaires en France (Haicault, 1996) et, concernant Genève, à l'institutionnalisation des activités de loisirs et d'animation socioculturelle destinées aux populations des quartiers, notamment des enfants, organisées jusque là par des mouvements de jeunesse militants (Felder, et Vuille, 1979). A partir de ce moment, la création de nouvelles structures d'animation socioculturelle, d'expression artistique, de sport et de camps de vacances destinées aux enfants explose, tout comme de nouveaux métiers spécifiques à ces tâches.

1.3.3 L'augmentation des mères de famille engagées dans la vie professionnelle et l'apparition de nouvelles configurations familiales.

L'accès de la majorité des femmes aux études et aux diplômes ainsi qu'à une vie professionnelle transforme la vie quotidienne des familles. En France, entre 1960 et 2000 le pourcentage de femmes qui travaillent s'est pratiquement doublé, passant de 42% à 80%. A Genève, deux tiers des femmes avec des enfants scolarisés sont actives professionnellement (données issues de la base des données scolaires (BDS du DIP)). C'est à partir des années soixante, que ces changements se sont accélérés, menant certains auteurs, comme D. Meda (2001) à parler de « révolution silencieuse », notamment concernant la situation de la femme. Le travail de la femme à l'extérieur de la maison et les nouveaux types de structures familiales renforcent le besoin des parents de trouver des solutions de garde des enfants durant leur temps extrascolaire. A ce sujet, Kellerhals et Widmer (2007) analysent l'évolution de la famille comme une institution, finalement, assez paradoxale. D'une part, maintes recherches remarquent-ils, montrent que la famille s'est de plus en plus imposée à travers ce siècle comme un lieu d'épanouissement, de stabilité affective, de sens à la vie, etc. produisant selon certains, pour cette même raison un accroissement de divorces. Par conséquent, la famille devient plus souple, plus fragile aussi. Ces deux mêmes sociologues, s'appuyant sur les travaux de Bellah et all. (1986) et de Popenoe (1988) décrivent les indices de cette fragilisation. Elle se manifeste

« par une moindre interdépendance économique et un moindre contrôle du groupe sur ses membres (une “désinstitutionnalisation” du rapport familial), une moindre efficacité de la famille qu'on observe dans le rôle des parents, une instabilité du lien familial et enfin une moindre valorisation de la famille comme telle, par opposition à l'individu » (Kellerhals et Widmer, 2007, p. 29-30). Concrètement, on assiste à une augmentation des couples parentaux non-mariés, à un fort accroissement des divorces, et par conséquent à une nette diversification des configurations familiales: la *famille verticale*, la *famille conjugale*, la *famille post-divorce*, les *familles patri et matri-linéaires*, la *famille* essentiellement composée *d'amis* et la *famille* orientée autour du groupe des *frères et sœurs*. (Kellerhals & Widmer, 2007 ; Widmer, 2010). La constitution de la descendance se forme de plus en plus souvent de la juxtaposition d'unions fécondes successives. Les adultes peuvent avoir eu des enfants de plusieurs lits et les enfants peuvent avoir des demi-frères ou demi-sœurs (Festy, 1994). Cette complexification de la famille multipliant les territoires familiaux et les liens sociaux des enfants, affecte nécessairement aussi leur quotidien extrascolaire.

1.3.4 Les rapports sociaux de genre marquent l'emploi du temps de l'enfant.

Le droit à l'éducation et au travail dans les mêmes conditions que les hommes font partie des revendications centrales de la lutte des femmes, depuis la Révolution française. L'école se développe durant des siècles en différenciant l'éducation des filles de celle des garçons, en les séparant dans des établissements à part et en les soumettant à des programmes scolaires différenciés. Comme le rappelle N. Mosconi (2008), à la différence de la mise en place des institutions scolaires, analysée par Durkheim, qui se fait chronologiquement en partant du niveau le plus élevé « en ce qui concerne les femmes, au contraire, elles ont conquis leur place dans les institutions scolaires, selon un ordre chronologique inverse. L'Ancien Régime ne les a incluses que dans un enseignement de type primaire, dans les petites écoles ou dans les couvents ; elles n'ont eu accès à l'enseignement secondaire que vers la fin du XIXe siècle, et à l'enseignement universitaire qu'au début du XXème siècle » (Mosconi, 2008, p. 177). Notons qu'en France, ce n'est qu'en 1924 que les programmes scolaires secondaires des filles et des garçons s'unifient et les filles ne sont plus obligées de se pré-

senter au baccalauréat en candidates libres. Par ailleurs, la mixité scolaire en Suisse Romande n'a pu s'organiser qu'à la fin des années 60. Tout cela laisse imaginer l'importante répercussion que ces différences entre filles et garçons exercent dans l'organisation et le choix d'activités des enfants durant leur temps extrascolaire.

1.3.5 L'évolution du statut de l'enfant et la reconnaissance universelle de ses droits.

Vers la fin du vingtième siècle on assiste à une extension de la reconnaissance des droits de l'enfant. Celle-ci se fait graduellement et son fil conducteur est le besoin de protéger l'enfant. La Déclaration de Genève de 1924 constitue le premier document supranational fixant certains accords sur les droits de l'enfant. Vient ensuite, en 1959, la Déclaration des droits de l'enfant des Nations Unies, inspirée de celle de Genève, ainsi que de la Déclaration universelle des droits de l'homme qui reconnaît une « dignité inhérente à tous les membres de la famille » (dont les enfants). Elle prend position, au delà de la seule protection de l'enfant, sur le besoin de celui-ci de se « développer d'une façon saine et normale sur le plan physique, intellectuel, moral, spirituel et social, dans des conditions de liberté et de dignité ». Elle fait référence à « l'épanouissement harmonieux de sa personnalité, à son « besoin d'amour et de compréhension », et à toute une série des conditions lui assurant de grandir « sous la sauvegarde et sous la responsabilité de ses parents et, en tout état de cause, dans une atmosphère d'affection et de sécurité morale et matérielle ». Il est très intéressant de voir que parmi les dix points de cette Déclaration, un seul, concerne l'emploi du temps extrascolaire de l'enfant : « L'enfant doit avoir toutes les possibilités de se livrer à des jeux et à des activités récréatives, qui doivent être orientés vers les fins visées par l'éducation; la société et les pouvoirs publics doivent s'efforcer de favoriser la jouissance de ce droit. » (1959, Principe 7). Les *jeux et les activités récréatives* font dorénavant partie des droits de l'enfant. L'orientation de ces activités doit, par contre, être en lien avec des objectifs éducatifs, laissant entendre une certaine limitation dans le choix de ce type d'activité. De même, on constate la volonté d'un engagement, pour ce type d'activité, devant aller au delà de la famille.

Enfin, en 1989, est signée la Convention des droits de l'enfant de Nations Unies proposant 54 articles, toujours axés sur la protection de l'enfant, sa santé, son éducation, mais prônant aussi ses droits à la *liberté* : d'expression, de pensée, de conscience, de religion, d'association, de réunion pacifique, ainsi qu'à sa vie privée, celle de sa famille, de son domicile et de sa correspondance. On stipule aussi un droit à l'accès à l'information, de même qu'à des matériels le permettant. Il est question aussi d'encourager la diffusion des livres pour enfants. Quant aux activités extrascolaires de l'enfant, l'article 31 est intéressant, car il n'est plus question de réaliser des activités en fonction des objectifs éducatifs, mais juste d'encourager les loisirs, les jeux ainsi que la participation à la vie culturelle et artistique : « 31.1. États parties reconnaissent à l'enfant le droit au repos et aux loisirs, de se livrer au jeu et à des activités récréatives propres à son âge, et de participer librement à la vie culturelle et artistique.

2. Les États parties respectent et favorisent le droit de l'enfant de participer pleinement à la vie culturelle et artistique, et encouragent l'organisation à son intention de moyens appropriés de loisirs et d'activités récréatives, artistiques et culturelles, dans des conditions d'égalité ». Retenons aussi l'apparition du droit « au repos » dans cette rubrique sur le loisir et dont on ne parlait pas dans les déclarations précédentes qui ne se référaient qu'aux interdictions de travailler.

Enfin, gardons à l'esprit que les droits de l'enfant, bien qu'ils soient votés par la grande majorité des pays membres des Nations Unies, restent surtout comme une déclaration d'intention pour la conduite des politiques de l'enfance et de la famille de ces pays, mais leur application réelle est très faible. Concrètement, ce n'est qu'en Europe que l'on peut espérer qu'elle puisse, peu à peu, se mettre en pratique. Dans les pays pauvres on assiste encore aujourd'hui au recrutement des centaines d'enfants au travail. Cette situation est tellement courante que des organisations d'enfants travailleurs (OET), revendiquent le droit au travail, à l'éducation et à la santé et demandent actuellement d'avoir une participation active dans la prise des décisions, entre autres, à l'OIT avec un siège et une voix. (Schlemmer, B., 2006). Ceci nous montre que le temps social « extrascolaire » est bien le produit de la situation économique, sociale et géopolitique qui le caractérise.

1.3.6 L'apparition d'une société multiculturelle influe aussi le temps extrascolaire de l'enfant.

Dès l'après guerre, la progression des flux migratoires venant des pays en crise est constante. La société européenne cohabite désormais avec de multiples nationalités et cultures venant de tous les continents. En Suisse, bien que les flux migratoires massifs commencent au XIXe siècle, c'est dans les années 60 que la migration massive (surtout italienne) atteint son apogée. Des immigrants d'autres nationalités suivent le mouvement par la suite (espagnols, puis portugais, puis kosovars). Cette situation est particulièrement importante à Genève, car il s'agit d'un canton accueillant un grand nombre d'organisations internationales et des sociétés multinationales en plus des flux migratoires des pays pauvres ou avec des graves conflits politiques. Le cosmopolitisme ainsi que le métissage culturel à l'intérieur des familles et à l'école, complexifie l'organisation et la variété d'activités ayant lieu durant le temps extrascolaire (Vasquez, 1988 ; Manigand, 1993). La situation d'insertion sociale des familles migrantes ainsi que le besoin de garder un lien avec leurs pays d'origine influent sur le quotidien en dehors de l'école des enfants concernés. A Genève, 39,5% des enfants scolarisés dans l'enseignement enfantin et primaire sont étrangers, mais résidents à Genève (Annuaire statistique du SRED).

Toutes ces tendances se sont développées en même temps que l'allongement progressif du temps extrascolaire des enfants. Bien que le XXe siècle, en Europe, soit celui du développement de l'école dans toutes ces dimensions tant quantitatives (construction massive des bâtiments scolaires et créations de nombreuses filières spécifiques, etc.), que qualitatives (nouvelles pédagogies, nouveaux programmes, nouvelles formation de maîtres, etc.), les horaires d'école tendent à s'alléger de plus en plus avec le passage du temps.

A Genève, par exemple, le samedi, reste un jour d'école à part entière jusqu'en 1948, lorsque l'on décide de libérer le samedi après-midi. Le temps extrascolaire devient petit à petit plus important, car l'assouplissement des horaires ne s'ar-

rête pas là. Le jeudi est resté le jour de congé hebdomadaire pour les écoliers genevois jusqu'à la rentrée 1992-1993 où l'on décide d'homogénéiser le jour de congé hebdomadaire avec les pays voisins, en adoptant le mercredi comme jour de congé scolaire officiel. Enfin, c'est seulement en 1996, suite à une nouvelle réforme des horaires scolaires à Genève, que l'on décide de supprimer définitivement la fréquentation de l'école, le samedi matin. C'est à partir de cette date que le canton de Genève est régi par le système appelé 2+2, la semaine d'école ne concernant que quatre jours : lundi, mardi, jeudi et vendredi.

Par conséquent, la durée hebdomadaire du temps extrascolaire est bien plus importante que celle du temps scolaire. Selon R. Sue (1993) ce temps représente une grande inconnue, incompréhensible pour des sociologues de l'éducation. Je cite : « L'école n'est que la reproduction légitimante de la reproduction de la structure sociale. Sur la base d'un tel consensus on ne peut que s'étonner que la sociologie de l'éducation mobilise essentiellement ses forces et son attention sur le seul phénomène scolaire même s'il est hautement révélateur. Le «hors-école», expression significative de la centralité de l'école et de la marginalité de ce qu'elle recouvre, reste une sorte de point aveugle ou de trou noir que l'on évoque rituellement sans véritablement agir » (Sue, 1993, p. 66). Ce temps est, pour le moins, aussi central que l'école, dans l'éducation des enfants et de très loin le plus important. Pour J.F. de Vulpillières (1981) le temps extrascolaire correspond à la « face cachée de l'éducation » qui compte autour de 7 mois de loisirs, si on réunit toutes les heures en dehors de l'école (heures hors-école, week-end, jours de congé, vacances). A ce sujet, ce dernier déplore la solitude des parents pour faire face à cette tâche éducative, d'autant plus que le temps hors – école des enfants est beaucoup plus important que le temps disponible des parents.

1.4 Le temps extrascolaire de l'enfant à l'aube du XXI siècle à Genève.

Le grand bouleversement créé par l'application de la loi pour une école gratuite et obligatoire en Europe, comme nous venons de l'analyser, n'a été que l'anti-chambre d'une modification profonde de la vie quotidienne de l'enfant et de la famille, qui s'est produite progressivement, tout au long du vingtième siècle et jusqu'à nos jours. Ce constat est repris par F. de Singly (2010) qui sur la base

d'une idée défendue par Ph. Ariès (1960), soutient que la famille a été transformée par la scolarisation.

Les sept mois de temps « extrascolaire », calculés par J.F. de Vulpillières en 1981 pour la France, correspondent assez bien au temps extrascolaire des petits écoliers genevois jusqu'à aujourd'hui et ceci alors que l'on ne compte pas les heures de sommeil. Toutefois, l'école de quatre jours instaurée à Genève depuis 1997, suite à la suppression du samedi matin par les autorités cantonales, suscite d'importants débats particulièrement depuis 2010. En effet, l'adhésion de Genève à l'Accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire, HarmoS, accepté par quinze cantons suisses sur vingt deux et entré en vigueur depuis le 1er Août 2009, force le Département de l'Instruction Publique de Genève à promouvoir une augmentation du temps scolaire pour le cycle moyen (enfants de 8 à 11 ans), à partir de 2013. Cette mesure est enfin votée par scrutin populaire le 11 mars 2012. Concrètement, les enfants de 8 à 11 ans fréquenteront l'école le mercredi matin de 8h à 11h30 faisant basculer la proportion des jours d'école (211 au lieu de 172) et des jours de congé (154 au lieu de 193). Nul ne doute des changements provoqués par cette mesure. Cependant ces 136.5 heures récupérées au temps extrascolaire pour cette tranche d'âge ne change pas l'immense poids de celui-ci. Sur les 8'760 heures d'une année, 7'591 heures correspondront au temps extrascolaire des enfants de 8 à 11 ans à partir de la rentrée 2013. Pour les plus petits, ce temps s'élève à 7'728 heures par année.

Ce changement vient, par ailleurs, interrompre la tendance manifeste tout au long du vingtième siècle à Genève visant à réduire de plus en plus le temps d'école des enfants. A voir ensuite s'il s'agit d'une nouvelle tendance qui se dessine pour ce nouveau siècle où l'école reprendra plus d'importance tant en termes de temps, que de ses programmes, où s'il s'agit uniquement d'un souci d'homogénéiser l'éducation entre les différents cantons suisses.

Cet imposant temps disponible par année, concerne plusieurs types de temps différents : le temps des vacances, le temps des week-ends, les jours de congé hebdomadaire ainsi que le temps extrascolaire des jours d'école et concrètement toute une panoplie d'activités quotidiennes de l'enfant ayant lieu en dehors des heures d'école, depuis les plus courantes au plus singulières. Se nourrir, dormir, se laver, s'habiller, se déplacer, jouer, sortir, faire du sport, faire des activités créatives, voir un spectacle, suivre des cours en dehors de l'école, se reposer, faire ses devoirs, se promener, faire des achats, visiter des amis, entre tant d'autres. Les heures d'école, par contre, touchent des horaires fixes et semblables pour

tous les enfants fréquentant l'école publique. En principe, censés être des horaires les plus propices à l'acquisition d'un enseignement.

Bien que tous les enfants comptent exactement avec le même temps extrascolaire, (en dehors de ceux inscrits dans les écoles privées où les horaires peuvent varier), toutes leurs activités peuvent avoir des durées fort différentes et se dérouler dans des contextes infiniment variés, créant des disparités très importantes d'un enfant à l'autre.

Peu d'études peuvent affirmer connaître quels sont les facteurs les plus déterminants de l'emploi du temps des enfants et dans quel sens ils fonctionnent. Maintes études cependant, montrent l'influence du genre, de la situation socioprofessionnelle des parents, de l'activité professionnelle de la mère, de la nationalité, ou d'autres variables, mais d'une part, elles n'abordent qu'un certain type d'activités enfantines et d'autre part, elles analysent plutôt la fréquentation à ces activités ou les interactions des enfants dans ces activités, que le temps qu'elles prennent dans la journée de l'enfant.

Il est bien connu qu'à l'heure actuelle, un grand nombre d'enfants participe à une diversité d'activités artistiques, culturelles, sportives et de loisirs, en dehors de l'école. Ces activités sont organisées par des institutions, publiques et privées, spécialisées dans chacun de ses domaines. En vue d'améliorer leurs prestations et de rationaliser leurs ressources, plusieurs d'entre elles réalisent des sondages rendant compte de l'évolution de leurs effectifs des caractéristiques des leurs usagers, de leur taux de satisfaction, etc. Les institutions extrascolaires les plus ciblées pour ce genre d'étude à Genève, sont celles du type parascolaire (restaurant scolaire, accueil parascolaire, activités surveillées pour l'aide aux devoirs scolaires) ou du type périscolaire (centres de loisirs, maison de quartier, terrains d'aventures, conservatoire de musique, centres sportifs, etc.) dépendant des finances publiques. Rares sont les enquêtes qui analysent l'ensemble des institutions extrascolaires.

Durant cette dernière décennie quelques travaux plus globaux sur la fréquentation par les enfants de ce type d'institution ont été effectués. (Deux à Genève, réalisés par le Service de recherche en éducation, dont un réalisé sur la base d'une partie des données de la présente recherche). L'intérêt de ce type de résultats est réel. En plus de détecter le taux de fréquentation par les enfants de chaque type d'institution, de repérer le type de public touché en fonction de différentes variables sociodémographiques, de formuler des hypothèses sur les

motivations éventuelles des parents, de découvrir les activités les plus cotées et les moins cotées, etc., l'objectif final de ce genre d'enquête est de mieux connaître l'utilisation d'un ou des services publics concernés ainsi que la demande des parents, afin de pouvoir améliorer l'offre destinée aux enfants. La dernière étude de ce type réalisée à Genève (SRED, 2010), interroge les parents ayant des enfants dans l'enseignement primaire, sur les prestations en lien avec ces mêmes organismes de prise en charge et les horaires d'école, en vue d'un réaménagement du temps scolaire et, par conséquent, extrascolaire.

Les résultats de ce travail montrent que les lieux de socialisation en dehors de l'école divergent en fonction de différents facteurs, mais particulièrement en fonction de la situation familiale et professionnelle de la mère, des facteurs socioéconomiques, ainsi qu'en fonction de la nationalité. Concrètement, à Genève, un tiers des enfants scolarisés ne fréquente aucun lieu de prise en charge parascolaire durant les jours d'école, alors que 11% en bénéficie tous les jours. Les enfants restent deux fois plus au restaurant scolaire qu'aux autres moments de la journée (matin ou soir), d'ailleurs près de 50% des enfants restent au moins un jour pour le repas de midi à l'école. Bien que les enfants de tous les milieux socioéconomiques soient usagers du parascolaire, ceux qui y font appel tous les jours appartiennent majoritairement aux milieux défavorisés ou modestes. Le mercredi, 80% d'enfants n'ont pas de prise en charge extra-familiale, en dehors des cours hors école suivis régulièrement.

Concernant les activités extrascolaires suivies régulièrement, la participation est plus forte chez les enfants suisses que chez les enfants étrangers (80% contre 60%). L'écart est encore plus fort lorsque l'on compare les enfants des cadres supérieurs avec les enfants de familles à faible revenu et à formation élémentaire (84% contre 60%). Les activités sportives sont les activités régulières les plus suivies et avec le moins d'écart socioéconomique, alors que les activités artistiques et culturelles sont d'avantage suivies par les enfants des milieux favorisés. Les cours de langue se différencient entre ceux d'anglais suivis plutôt par des francophones issus des milieux favorisés, par rapport aux cours de langue maternelle touchant des enfants tous milieux confondus. (Pecorini, Jaunin, Ducret, Benninghoff, 2010)

Ces informations importantes sur la situation de prise en charge extrafamiliale des enfants en dehors de l'école, n'abordent cependant qu'un aspect restreint du quotidien des enfants. De plus, on constate qu'un tiers des enfants n'est pas du tout touché par la prise en charge parascolaire et qu'un quart des enfants

n'est pas du tout touché par les cours hors école, ce qui laisse imaginer que pour ces enfants-là c'est le cadre familial restreint ou le réseau familial leur seul lieu de socialisation.

L'intérêt de notre recherche est très différent. Nous sommes loin d'une étude d'impact de modification d'horaire scolaire ou d'un sondage de satisfaction ou non de la part des parents par rapport aux prestations des institutions para- et périscolaires, très légitime, par ailleurs. Nous tenons à analyser l'emploi du temps extrascolaire global de l'enfant, c'est-à-dire l'ensemble de ses activités durant la journée. Bien plus que de savoir qui le prend en charge, nous tenons à savoir *ce qu'il fait* durant sa journée, *avec qui et pendant combien de temps*. Nous tenons aussi à découvrir comment il vit son quotidien, ce qu'il pense de ce qu'il fait, ses motivations, ses rêves et ses déceptions. Bref, le centre de notre réflexion et de notre recherche est l'enfant considéré comme un sujet à part entière.

Les représentations sociales les plus courantes du temps extrascolaire des enfants sont diverses et variées. La plus habituelle, est celle qui présume que les enfants passent une grande partie de leur temps libre devant la télévision, par opposition aux longs moments de jeux d'une supposée époque passée. Celle qui suit dans le même sens, prédit que les jeux vidéo doivent être aussi en première loge aujourd'hui.

Une autre représentation que l'on entend assez souvent aussi est celle qui estime qu'actuellement on assiste à une suroccupation des enfants que l'on « leur fait faire trop de choses, trop de cours hors école », qu'ils ont des « agendas de ministres », ne leur laissant pas le choix de ne rien faire. J. Chesneaux (1996), parlant de leurres et servitudes des temps personnels, nourrit aussi cette idée dans son analyse du temps: « Chacun tend à penser sa vie en termes de plans et de programmes, qu'il s'agissent de carrière ou d'équipement ménager, d'épargne ou même des loisirs. Le conditionnement commence dès l'enfance avec le programme d'activités dites libres, et les chers petits perdent toute capacité d'initiative quand survient une heure « creuse » ». (Chesneaux, 1996, p. 54-55) Enfin, certaines représentations sociales considèrent que les enfants d'aujourd'hui ont beaucoup de chance, car ils ont tout un éventail de possibilités pour remplir leur temps extrascolaire à la différence de ce qui était à disposition dans le passé. Cette étude pourra répondre à ces représentations et à bien d'autres.

1.5 Modèle d'analyse et hypothèse de recherche

Au départ, ce travail a pris comme modèle d'analyse la théorie de l'habitus de P. Bourdieu (1979) qui explique les faits sociaux par une influence fortement déterminante selon la classe sociale ou position des agents dans la structure sociale (définie principalement selon le niveau d'accumulation de diverses espèces de capitaux financiers, sociaux et culturels qui tendent à être conservés et reproduits à travers la transmission, consciente ou inconsciente des habitus singuliers à chaque classe sociale déterminant un style de vie propre). Par la suite, nous avons enrichi notre modèle avec l'apport théorique critique de B. Lahire (2004), notamment en ce qui concerne sa réflexion sur les dissonances culturelles, la distinction de soi et l'homme pluriel. Nous verrons dans les lignes qui suivent comment s'articule le processus de reproduction des habitus sur notre sujet.

Le temps extrascolaire dépend intégralement des parents ou des personnes ayant la responsabilité parentale des enfants¹. Tout ce que l'enfant vit en dehors de l'école relève du domaine parental. Le champ d'action des parents est, par ailleurs, encadré par la loi qui a pour but d'assurer le bien-être et le développement normal des enfants, c'est-à-dire conforme aux critères légitimes de la société dans laquelle ils grandissent. Au delà de ce cadre légal, les parents ont une large marge de manœuvre dans l'éducation des enfants et par conséquent, dans l'organisation de leur emploi du temps en dehors de l'école. Toutefois ils n'agissent pas de manière totalement autonome ou déliée de l'espace publique. Comme dit Bourdieu (1994) «l'opposition traditionnelle entre le public et le privé masque à quel point le public est présent dans le privé, au sens même de *privacy*. Etant le produit d'un long travail de construction juridico-politique dont la famille moderne est l'aboutissement, le privé est une affaire publique. La vision publique est profondément engagée dans notre vision des choses domestiques, et nos conduites les plus privées elles-mêmes dépendent d'actions publiques,

¹ Dorénavant dans ce texte, les «parents» peuvent être les parents biologiques ou celle ou celui qui a la responsabilité parentale de l'enfant.

comme la politique du logement ou plus directement, la politique de la famille» (Bourdieu, 1994, p. 145). Dans ce sens, rien que les différents types d'horaires déterminent déjà fortement l'organisation quotidienne de l'emploi du temps de l'enfant.

Nous constatons précédemment la coexistence des deux temps dominants mobilisant leur propre logique au sein de la famille *et* de la société : le temps de travail et le temps scolaire. C'est dans ce contexte de tiraillement de deux temps-pivots, que le temps extrascolaire des enfants se développe. Il s'agit d'un temps social à négocier, à subir ou à maîtriser à l'intérieur du *cadre familial*. Selon Bourdieu (1994), la famille a un rôle essentiel dans le maintien de l'ordre social, dans la reproduction, non pas seulement biologique, mais sociale, c'est-à-dire dans la reproduction de la structure de l'espace social et des rapports sociaux. Elle est un des corps sociaux les plus représentatifs de l'accumulation du capital sous ses différentes formes et de sa transmission entre les générations. Son unité est sauvegardée pour et par la transmission. «Elle est le «sujet» principal des stratégies de reproduction». (Bourdieu, 1994, p.141)

Dans ce même ordre d'idées, l'organisation de l'emploi du temps hors école (choix des activités, horaires et contenu de celles-ci dans la journée) n'est pas exempte d'une action pédagogique, implicite ou explicite, exercée par les parents, au sens de P. Bourdieu et de J.-C. Passeron (1970), qui considèrent toute action pédagogique comme violence symbolique en tant qu'imposition, par un pouvoir arbitraire, d'un arbitraire culturel. « S'il n'est pas question - disent-ils - d'ignorer la dimension proprement biologique de la relation d'imposition pédagogique, i.e. la dépendance biologiquement conditionnée qui est corrélative de l'impuissance infantile, il reste que l'on ne peut faire abstraction des déterminations sociales qui spécifient dans tous les cas la relation entre les adultes et les enfants, y compris lorsque les éducateurs ne sont autres que les parents biologiques (e.g. les déterminations tenant à la structure de la famille ou à la position de la famille dans la structure sociale). » (Bourdieu et Passeron, 1970, p. 21).

L'autorité pédagogique des parents, résultant d'une délégation d'autorité, dans le sens où il s'agit d'une action de violence symbolique qui arrive à s'imposer, légitime la reproduction des principes de l'arbitraire culturel. Par conséquent, l'action pédagogique des parents comporte implicitement un travail pédagogique «comme travail d'inculcation qui doit durer assez pour produire une formation durable, i.e. un *habitus* comme produit de l'intériorisation des principes d'un arbitraire culturel capable de se perpétuer après la cessation de l'action pédagogi-

que et par là de perpétuer dans les pratiques les principes de l'arbitraire intériorisé ». (Bourdieu et Passeron, 1970, p. 46 - 47).

La théorie de l'habitus comme principe unificateur et générateur des pratiques, suppose (selon les auteurs) trois mesures de l'effet de reproduction, pas nécessairement congruentes, mais fortement liées dans les faits: la durabilité, la transposabilité et l'exhaustivité d'un habitus. C'est ainsi que le travail pédagogique visant à inculquer un système de dispositions durables et transposables, confirme et consacre irrévocablement l'autorité pédagogique, c'est à dire la «légitimité de l'action pédagogique et de l'arbitraire culturel qu'elle inculque, en masquant de plus en plus complètement, par le succès de l'inculcation de l'arbitraire, l'arbitraire de l'inculcation et de la culture inculquée ». (Bourdieu et Passeron, 1970, p. 52).

Ce phénomène de « masquage » croissant de l'inculcation de l'arbitraire semble particulièrement pertinent lorsque l'on se réfère à l'action pédagogique parentale touchant à l'organisation quotidienne de l'emploi du temps de l'enfant. Cette action pédagogique se développe comme un phénomène «naturel». D'une part, l'intériorisation de l'habitus familial se reproduit de génération en génération, en se réadaptant aux conditions sociales de l'époque et d'autre part, l'organisation de l'emploi du temps des enfants apparaît souvent comme un banal phénomène de planification d'activités. Le travail pédagogique *de la famille* correspond à ce que les auteurs ont appelé «l'action pédagogique primaire, qui s'accomplit dans un travail pédagogique sans antécédent (...) et qui produit un habitus primaire caractéristique d'un groupe ou d'une classe, qui est au principe de la constitution ultérieure de tout autre habitus». (Bourdieu et Passeron, 1970, p. 58).

Il est important de reprendre l'idée de l'habitus primaire ou du système des dispositions primaires acquis dans la famille. Les auteurs cités ci-dessus présentent l'acquisition des habitus comme un enchaînement logique construit par étapes, où un habitus secondaire ne peut se construire qu'en fonction de l'acquisition d'un habitus primaire (ou préalable) et un nouvel habitus secondaire doit résorber les schèmes d'un habitus secondaire précédent pour pouvoir se constituer. Ils accusent de naïveté ceux qui croient à une efficacité différentielle des différentes instances de violence symbolique en disant que l'on ne peut faire abstraction «de l'irréversibilité des processus d'apprentissage qui fait que l'habitus acquis dans la famille est au principe de la réception et de l'assimilation du message scolaire et que l'habitus acquis à l'école est au principe du niveau de réception et du degré d'assimilation des messages produits et diffusés par l'in-

dustrie culturelle et plus généralement de tout message savant ou demi-savant». (Bourdieu et Passeron, 1970, p. 59).

Nous ne partageons pas cette vision mécanique de l'acquisition des dispositions chez l'enfant. La socialisation des enfants est de plus en plus multiple, combinant différents types d'actions pédagogiques depuis leur plus jeune âge. Certains bébés fréquentent la crèche, vont chez la nourrice ou chez leurs grands-parents dès leur 4 mois. Plus ils grandissent, plus ils fréquentent différents lieux de socialisation simultanément avec divers types d'inculcations d'arbitraires culturels. C'est à partir de là que B. Lahire (2006) explique l'acteur pluriel en tant que sujet vivant des expériences variées, différentes et parfois contradictoires. « L'acteur est donc «le produit de l'expérience - souvent précoce - de socialisation dans des contextes sociaux multiples et hétérogènes. Il a participé successivement au cours de sa trajectoire ou simultanément au cours d'une même période de temps à des univers sociaux variés en y occupant des positions souvent différentes» (Lahire, 2006, p. 60).

Cette pluralité des lieux et cette simultanéité d'actions pédagogiques ne remplacent cependant pas, le rôle prédominant du travail pédagogique des parents dans l'acquisition des habitus primaires de l'enfant. L'autorité pédagogique des parents légitime leur travail d'inculcation en tant qu'action pédagogique *référentielle*. La dépendance physique et socio-affective de l'enfant à l'égard de ses parents et de sa famille, oblige celui-ci à s'adapter à leur arbitraire culturel comme étant le plus important et le plus proche. L'emploi du temps extrascolaire permet d'une part, aux parents, d'assurer la continuité de leur action pédagogique et d'autre part, à l'enfant, de confronter, de manière explicite ou implicite, les différents types d'habitus secondaires acquis ou en voie d'acquisition avec son système de dispositions primaires acquises ou en voie d'acquisition. Ceci nous permet d'ajouter que rien n'est définitivement acquis, bien que plus le temps passe, plus l'expérience de socialisations diverses laissent leurs traces. Pour certains, celle des dispositions primaires seront décisives; pour d'autres, sans nier l'importance de celles-ci le résultat leur semble plus complexe.

Jusqu'à maintenant nous avons parlé des parents comme d'une seule catégorie sans distinguer le père de la mère. Mais pour l'analyse de l'emploi du temps de l'enfant il est nécessaire de tenir compte du rôle prédominant assumé par cette dernière. Diverses études montrent que les *soins des enfants* (compris très souvent dans la catégorie des tâches domestiques), reviennent encore aujourd'hui majoritairement à la mère, plutôt qu'au père et ceci même dans les nouvelles configurations familiales, monoparentales ou recomposées, « la mère incarne le

centre de gravité » (Cadolle, 2007, p. 24). C'est elle qui assume, le plus souvent, le rôle d'organisatrice et de responsable des occupations des enfants. C'est la raison pour laquelle la majorité des études sur la conciliation emploi-famille ou plutôt sur le *conflit* emploi-famille, sont surtout axées sur la question de la activité professionnelle des mères (Guérin, Saint-Onge, Trottier et coll., 1994 ; Lero, Brockman, Pence et coll., 1993 ; Kossek et Oseki, 1998 ; Tremblay et de Sève, 2002, Tremblay et Vaillancourt-Laflamme, 2000 ; etc.). Les résultats de l'enquête menée par D. G. Tremblay (2006) constatent que « Les femmes utilisent les mesures d'aménagement du temps de travail avant tout en raison des *soins à donner*. Les trois premiers motifs sont clairement liés aux problèmes d'arbitrage emploi-famille. (...) Les hommes utilisent les mesures d'aménagements du temps de travail avant tout pour pouvoir s'adonner à des activités sociales et de loisir, pour d'autres raisons personnelles () ainsi que pour des activités de formation et d'études » (Tremblay, 2006, p. 98). Ceci montre que l'organisation du temps extrascolaire des enfants n'est de loin pas indifférente de la situation professionnelle des mères, ni de leur disponibilité. En premier lieu, du fait d'une présence beaucoup plus importante auprès d'eux, que celle des pères. Selon des statistiques de l'Office fédéral de la Statistique (2009), en Suisse, 89% des pères et 17% des mères ayant un ou des enfant(s) de moins de 25 ans exercent une activité professionnelle à plein temps. En revanche, 61% des mères ont une activité professionnelle à temps partiel, contre 7,3% des pères. La situation professionnelle de la mère dépend en grande partie de l'âge de l'enfant dernier-né et de la situation familiale. En deuxième lieu, du fait de son rôle d'organisatrice et de gestionnaire des occupations enfantines qu'elle assume beaucoup plus couramment que le père. Selon les statistiques fédérales de 2007, en Suisse, la moyenne d'heures hebdomadaires passées au travail domestique et familial pour un couple avec enfants, dont le plus jeune a entre 0 et 14 ans, s'élève à 53.7 heures hebdomadaires pour les mères contre 28.1 heures pour les pères, dévoilant une nette différence.

Revenons sur le besoin de concilier deux temps dominants: le temps de travail et le temps d'école à l'intérieur de la famille et sur l'organisation de l'emploi du temps en dehors de l'école. Les différents temps des membres de la famille fonctionnent nécessairement en interdépendance, en passant de l'un à l'autre selon le type d'exigences réelles ou subjectives. Tantôt c'est le temps de l'enfant qui est dominant dans l'organisation familiale, tantôt c'est le temps de la mère ou du père, tantôt c'est le temps du couple ou d'un membre de la fratrie. En dehors des moments prévus en commun, comme peuvent l'être les repas, certains moments de loisirs ou les heures de repos, etc. en général, au moins un des

membres de la famille, doit se plier à l'autre, c'est-à-dire organiser son temps en fonction du temps de l'autre, malgré lui. Le *malgré lui* est très important, car aujourd'hui chaque membre de la famille bénéficie d'un statut social supra-familial, voire de droits et de devoirs à l'intérieur de la société qui le désolidarise du groupe familial ou de la communauté. Nous ne sommes plus devant la *Gemeinschaft* ou communauté définie par F. Tönnies en 1887, où la famille représente son type le plus parfait, bien que pour lui, il existe aussi d'autres communautés dignes de ce nom. L'essentiel de la *Gemeinschaft* est d'être une unité absolue, sans distinction des parties. Comme le précise Durkheim (1889) « Un groupe qui mérite ce nom n'est pas une collection même organisée d'individus différents en relation les uns avec les autres ; c'est une masse indistincte et compacte qui n'est capable que de mouvements d'ensemble, que ceux-ci soient dirigés par la masse elle-même ou par un de ces éléments chargé de la représenter. C'est un agrégat de consciences si fortement agglutinées qu'aucune ne peut se mouvoir indépendamment des autres. » (Durkheim, 1975. p. 383). Nous sommes aujourd'hui dans une société fortement différenciée. C'est dans le sens de cette rupture, que les auteures du *Nouvel Esprit de la famille* affirment que le poids social du sacrifice est un modèle du passé. « Cette génération pivot, disent elles, perçoit fortement le contraste entre ce qu'elle s'est sentie obligée de faire et les choix plus ouverts qu'elle serait en droit d'exercer aujourd'hui. C'est bien à ce propos que l'on peut utiliser le qualificatif employé par Simone de Beauvoir : elle se sent « flouée ». C'est la dernière génération qui admet « s'être sacrifiée » et qui le regrette, considérant que si elle avait vécu vingt cinq ans plus tard, la latitude dont elle aurait bénéficié eût été tout autre ». (Attias-Donfut, Lapierre, Segalen, 2002, p. 53-54).

Nous sommes, selon les termes de J. Kellerhals et E. Widmer (2005) dans une situation d'aggravation de la concurrence entre les objectifs individuels, conjugués et familiaux, qui serait le propre des familles contemporaines. L'arrivée même de l'enfant dans la famille ne produit plus les mêmes attentes qu'au milieu du XXème siècle, comme l'expriment les sociologues susmentionnés : « Or le profond désir d'une relation privilégiée et primordiale avec l'enfant entre souvent « en concurrence », plutôt qu'en phase, suscitant la crainte de ne plus pouvoir donner assez de place à sa vie de couple. On a peur également de compromettre un avenir professionnel jugé essentiel par souci d'indépendance et d'autonomie personnelle et pour les gratifications qu'apporte cette activité ». (Kellerhals et Widmer, 2005, p. 63).

Par conséquent, le contexte dans lequel se déroule le temps extrascolaire de l'enfant aujourd'hui est complexe et mouvant et bien que l'enfant soit de plus en plus reconnu en tant que sujet à part entière, il n'en demeure pas moins dépendant des décisions parentales et du travail pédagogique de la famille dans le sens de P. Bourdieu et J.C. Passeron (1970). De ce fait, les caractéristiques du milieu familial sont nécessairement déterminantes dans l'emploi du temps de l'enfant.

D'ailleurs, on pourrait s'interroger sur la notion même du temps extrascolaire. Pourquoi ne parle-t-on pas de temps *familial* ? Le choix du terme *extrascolaire* permet de centrer ce temps sur la situation de l'enfant (qui se trouve en dehors de l'école) tout en évitant d'explicitier le total engagement de la famille dans la gestion de ce temps. Le choix d'un adjectif plus neutre peut d'autant plus se justifier, que certaines activités extrascolaires, bien qu'organisées par les parents, notamment par la mère, ne se déroulent pas nécessairement dans l'espace familial ou avec la famille ou un membre de la famille. Toutefois, ce terme peut prêter à confusion, car le rôle central de la famille dans la socialisation de l'enfant reste, en quelque sorte, éludé et dissimulé derrière une idée qui pourrait réduire toute la vie de l'enfant à la simple addition de son *temps d'école* et de son *temps hors-école*, ce dernier paraissant suspendu dans le vide ou dans un espace improbable propre à chaque enfant, cumulant toute sorte d'instances de socialisation, y compris celle de sa famille.

La famille contemporaine, selon de Singly (2010), a « une dualité des fonctions : une fonction relationnelle, liée à la socialisation de l'enfant comprenant besoin de protection et encouragement à l'autonomie et une fonction universelle contribuant à la reproduction biologique et sociale de la société. La famille quelle que soit l'époque, quelle que soit sa forme, contribue à la reproduction de l'ordre social en mettant de l'ordre entre les générations. () Cette contribution à la reproduction, simple ou élargie, s'opère par le patrimoine familial. () Le capital économique a laissé la place au capital scolaire comme élément qui rend possible, y compris en termes de légitimité, la position de la famille dans la hiérarchie sociale. La famille moderne forme couple avec l'institution scolaire » (de Singly, 2010, pp. 87-88). Cette position rejoint en partie le constat de P. Bourdieu (1994) sur, entre autres, le rôle de reproduction assuré par la famille permettant, par ailleurs, le maintien de la structure sociale. Ce dernier, définit la famille comme un « corps doté d'un esprit de corps, soumise à deux systèmes de forces contradictoires : d'une part les forces de l'économie qui introduisent les tensions, les contradictions et les conflits () mais dans certains contextes, imposent aussi le

maintien d'une cohésion, et d'autre part les forces de cohésion qui sont en partie liées au fait que la reproduction du capital sous ses différentes formes dépend, pour une grande part, de la reproduction de l'unité familiale. () Autrement dit, malgré toutes les forces de fission qui s'exercent sur elle, la famille reste un des lieux d'accumulation de conservation et de reproduction de différentes espèces de capital ». (Bourdieu, 1994, p. 195-196). En fait, ces *différentes espèces de capital* accumulées conservées et reproduites par la famille selon ce dernier, se réduisent pour de Singly (2010) aujourd'hui, fondamentalement au capital scolaire. Dans tous les cas, l'un et l'autre attribuent à la famille un rôle de reproduction intrinsèque à sa propre per durabilité.

Concrètement, l'enfant en tant que membre de sa famille est soumis à son fonctionnement, à un type de relation selon sa configuration ainsi qu'à l'inculcation des habitus de son milieu socioculturel, tout en développant simultanément, tant par ses interactions que par ses expériences, son identité personnelle. En tant que fils ou fille, l'enfant représente tant la continuité de la vie sociale, que celle du lien familial. En tant qu'*héritier* l'enfant est sensé produire une valeur au moins équivalente à la valeur initiale de la famille d'origine. De Singly (2010) montre que la centration d'aujourd'hui sur le capital scolaire, ne laisse cependant pas les familles contemporaines exemptes de pouvoir, concernant l'avenir de leurs enfants. Elles passent de l'élaboration de *stratégies de reproduction*, à l'élaboration de *stratégies éducatives* et plus particulièrement *scolaires* visant la concrétisation de l'héritage. « Le fait que l'école ait quasiment le monopole de la certification, n'exclut pas du jeu les familles. Les parents peuvent créer le meilleur environnement extrascolaire pour leurs enfants et choisir tel ou tel établissement scolaire » (de Singly, 2010, 94). Ceci nous mène directement à notre sujet. Aucune stratégie familiale, reproductive, éducative ou scolaire, ne peut se construire indépendamment d'une stratégie d'emploi du temps hors-école de l'enfant et il est bien entendu, que plus la famille est porteuse d'un riche patrimoine culturel et financier, plus elle a des chances de préparer les stratégies les plus adéquates à ces fins. Ce qui rejoint notre hypothèse.

Par ailleurs, L. Lesnard (2009), dans *La famille désarticulée*, montre par différents indices analysés statistiquement que les horaires de travail sont très différents d'une classe sociale à une autre. Toutefois, cela ne s'explique pas mécaniquement, car « la relation entre position sociale et horaires de travail est compliquée par la nature concrète des activités économiques des professions et de leur insertion dans le système économique » (Lesnard, 2009, p. 132). Un des indices présenté, concerne la marge d'autonomie pour déterminer les horaires

de travail. Plus les salariés se trouvent en haut de l'échelle sociale, plus ils disposent d'une marge d'autonomie pour déterminer leurs horaires. « Les ouvriers, qu'ils soient qualifiés ou non, et les employés de commerce et des services, n'ont pas la maîtrise de leurs heures de travail et doivent s'adapter aux demandes de leurs employeurs ». (Lesnard, 2009, p. 138). Puisque les horaires de travail des parents dépendent de leur milieu socioculturel, les emplois du temps des enfants sont nécessairement dans la même situation. Cet argument rejoint aussi notre hypothèse.

Les sociologies des loisirs et du temps libre, assez proches l'une de l'autre ne touchent, le plus souvent, que la population adulte, et pour cause. Le temps libre ou le temps des loisirs ont été assimilés depuis toujours à celui qui s'oppose au temps de travail. L'un comme l'autre, comme l'explique M.F. Lanfant (1972) quoique venant de réflexions idéologiques divergentes « se penchent, sur l'analyse de l'organisation sociale du temps hors travail qui, pense-t-on, s'accroît en fonction de l'automatisation de la production, avec cette idée sous-jacente que celui-ci est, ou peut devenir, la source d'un nouvel humanisme, d'une nouvelle culture ». (Lanfant, 1972, p. 65). Bien que leur problématique ne soit pas la même que la nôtre, les loisirs et le temps libre nous concernent. Comment pourrait-on les ignorer, alors qu'elles portent sur un sujet ayant des points d'intérêt équivalents au nôtre, mais pour une population adulte ?

Depuis le travail de T. Veblen (1899), sur la théorie de la classe de loisir, qui part du principe que le loisir est la preuve de la détention d'un capital, d'un prestige social et finalement, une sorte de distinction symbolique témoignant de l'appartenance à une classe dominante, la considération des catégories sociales dans les analyses du temps libre et du temps des loisirs est presque systématique. Sans entrer dans le contenu des innombrables travaux réalisés depuis lors, on constate toujours des différences significatives dans les occupations du temps libre et des loisirs selon la catégorie socioprofessionnelle de personnes concernées. La sociologie des pratiques culturelles abonde dans le même sens, particulièrement avec les travaux de P. Bourdieu, comme le souligne P. Coulangeon : « A trente ans d'intervalle entre la première enquête de 1973 et la dernière de 1997, les pratiques culturelles n'ont en effet, semble-t-il rien perdu de leur pouvoir de classement, et les mêmes tendances sont observées avec constance dans d'autres sociétés européennes (Ganzeboom, 1989) ainsi qu'en Amérique du Nord (Di Maggio et Useem, 1978 ; Robinson, 1993). Globalement, la consommation des biens et services culturels continue de refléter les caractéristiques de la stratification sociale, et le bilan de la démocratisation de la culture

apparaît assez limité (Donnat, 1999) ». (Coulangeon, 2004, p. 59). De même, Ch. Lalive-d'Épinay, M. Bassand, E. Christe et D. Gros (1988) montrent comment en Suisse, les loisirs et l'emploi du temps libre des adultes, sont aussi déterminés par le milieu socio-économique et culturel, comme ils l'écrivent: « Le temps libre et les loisirs ne sont pas Liberté et Choix simplement parce qu'ils échappent à l'enceinte d'appareils organisés comme l'école, l'entreprise ou l'administration. Temps libre et loisirs sont, depuis 1950, le terrain de chasse privilégié d'un système économique qui, pour se reproduire, doit faire de l'homme un consommateur» ... « Du fait, entre autres, de leur *position différenciée* dans le système socio-économique, les hommes ont des *points de vue différenciés* sur la société qu'ils vivent de manière spécifique...» (Lalive-d'Épinay, Bassand, Christe et Gros, 1988, p. 227).

Enfin, B. Lahire, (2006) sans contester la base de l'argumentation de Bourdieu, développe une analyse beaucoup plus nuancée grâce à un regard transversal et en tenant compte des singularités individuelles des sujets, par rapport aux interprétations parfois trop mécaniques exposées par P. Bourdieu dans *La Distinction*. Enfin, si pour les adultes il est prouvé que tant leurs loisirs que leurs pratiques culturelles sont déterminés par le milieu socioculturel, il est vraisemblable que chez les enfants on assiste à un phénomène similaire.

Comme nous l'avons déjà signalé il y a très peu d'études s'intéressant au temps extrascolaire de l'enfant dans sa globalité. La première étude française, dans un domaine très proche, a été réalisée par M.-J. Chombart de Lauwe et all. (1975) et publiée sous le titre, *L'enfant en-jeu : les pratiques des enfants durant leur temps libre en fonction des types d'environnements et des idéologies*. Cette étude a pour cible les activités des enfants à partir de l'espace (urbain et architectural ou rural) dans lequel l'enfant se meut, on constate cependant assez clairement le conditionnement du milieu socioculturel dans les activités que celui-ci réalise durant son temps libre. Enfin, la majorité des travaux portant sur les *occupations spécifiques* des enfants à l'école ou en dehors de l'école, tiennent compte de la variable milieu socioprofessionnel des familles de l'enfant dans leurs analyses. Ces travaux sont trop nombreux pour être cités ici, d'autant plus qu'ils sont périphériques à notre sujet, puisqu'ils traitent d'une seule activité comme l'enfant et la télévision, l'enfant et les ordinateurs, les devoirs scolaires, les enfants et l'activités artistique, le sport et l'enfant, etc.

Toutes les études touchant une activité spécifique des enfants ainsi que ceux s'intéressant à la fréquentation des cours artistiques ou des activités sportives

extrascolaires présentent des résultats confirmant l'influence du milieu socio-culturel des familles (Octobre, 2004 ; Pécorini, Jaunin, Ducret, Benninghof, 2010). Ce qui vient donc aussi confirmer la pertinence de notre hypothèse.

Toutefois, nous ne pouvons pas ignorer non plus que les enfants, en tant que principaux acteurs du temps extrascolaire, ne sont concernés par le statut social de la famille qu'en second degré (car absents du processus de production) et que la reproduction des *habitus primaire* est aussi influencée par les caractéristiques propres à chaque famille, faisant de celle-ci un processus complexe. Le contexte familial constitue une microsociété à l'intérieur de laquelle nous pouvons distinguer des pratiques multiples et variées, idiosyncratiques aux individus concernés et déterminées par de nombreux facteurs comme : l'âge et le genre de l'enfant, la formation des parents, l'activité professionnelle de la mère, la configuration familiale, la nationalité, le nombre d'enfants dans la famille, la religion, le lieu d'habitation, entre autres. Nous tenons à garder notre esprit ouvert, dans le sens de B. Lahire (2004). La sociologie, dit-il, « devrait pourtant prendre acte du fait que le monde social ne se présente jamais sous la forme de contraintes sociales abstraites et séparées, mais en tant que combinaisons singulières de contraintes (dispositionnelles et contextuelles). Par ailleurs, dans ses interactions avec d'autres individus, chaque acteur fait l'expérience du monde social sous la forme de combinaisons particulières de propriétés sociales incorporées sous la forme de « mélanges de styles » (selon l'expression suggestive de Michaïl Bachtine) » (Lahire, 2004, p. 18)

Par ailleurs, les activités des enfants sont depuis toujours déterminées selon la différence de genre. Cette différenciation a été observée dans divers types d'activités: ludiques, sportives, artistiques, ménagères. Elles sont repérables dans le cadre familial, comme dans le marché. Multiples études montrent la force de cette socialisation différenciée nous faisant penser que l'emploi du temps extrascolaire des filles et des garçons sera aussi distinct.

Enfin, notre intérêt est d'arriver à déceler de quelle manière se manifestent les différences d'emplois du temps des enfants et ce que les enfants et leurs mères respectives pensent tant de l'organisation de ce temps que du choix des activités concernées.

Pour cela nous formulons l'hypothèse qui considère qu'en dehors de l'âge et vraisemblablement du genre des enfants, le *contexte familial* et notamment le milieu socioculturel de celui-ci exerce une influence déterminante dans l'emploi du temps extrascolaire des enfants. Par *contexte familial* nous entendons : la

configuration familiale, la taille de la fratrie, la nationalité, le rang ou place de l'enfant (sujet de l'étude) dans la fratrie, la pratique religieuse de la famille et l'exercice ou non d'une activité professionnelle par la mère.

Cinq questions centrales conduiront notre analyse en vue de vérifier cette hypothèse. Chacune de ces questions correspond à un chapitre de cette étude à l'intérieur duquel elle sera détaillée et analysée dans tous ses développements.

- Comment les différences socioculturelles et les caractéristiques propres à chaque enfant affectent chaque activité en fonction du temps passé à les accomplir ?

Chapitre III

- Comment les différences socioculturelles et les caractéristiques propres à chaque enfant influencent leur sociabilité, selon le type de compagnie ?

Chapitre IV

- Peut-on distinguer des profils-types d'enfants selon la durée de leurs activités ?

Chapitre V

- Peut-on dégager une hiérarchie dans les facteurs explicatifs des différences entre les enfants en fonction des durées de leurs activités ?

Chapitre VI

- Peut-on, à partir des logiques et des motivations des différents types d'emploi du temps des enfants, en dégager une typologie sociologique de ces derniers ?

Chapitre VII

En résumé, l'objectif de cette étude est de montrer de quelle manière fonctionne l'influence du milieu socioculturel et du contexte socio familial des enfants dans leur emploi du temps hors école d'une semaine habituelle.

Chapitre 2

Méthodologie

2.1 Introduction

Ce travail est divisé en deux parties, une partie quantitative et une partie qualitative. La partie quantitative a été réalisée par la méthode de budget-temps adaptée à une population d'enfants ; la partie qualitative a été réalisée sur la base d'entretiens semi-directifs.

Il convient de rappeler qu'une partie de cette recherche est la continuation d'une étude qui a débutée au Service de la Recherche en Education (Voir l'Avant propos). Cette thèse est, par conséquent, la continuation de cette première enquête, mais aussi à bien d'égards, une nouvelle étude. Au cours du travail, nous avons choisi de concentrer notre attention uniquement sur les activités des enfants durant leur temps hors école ainsi que sur leur socialisation. De plus, après discussion avec mon directeur de thèse, le Professeur F. Schultheis, l'intérêt de développer une partie qualitative a pris corps, devenant de fait, un apport central de ma démonstration.

L'exploitation statistique réclamant une expertise très pointue en la matière, ainsi que des appareils que seule l'EPFL possédait est essentiellement l'œuvre de

D. Kuonen. Par contre, les analyses réalisées avec le logiciel SPSS et un ordinateur standard ont été effectuées par moi. Toutes les questions d'analyse, ainsi que la lecture et l'interprétation des données sont de mon ressort.

Partie Quantitative

2.2 La méthode des budget-temps.

2.2.1 Bref historique.

Etudier le comportement social par le recueil minutieux des activités des individus en utilisant comme unité de mesure les minutes passés dans chacune d'entre elles est le propre des enquêtes de budget-temps. Le souci de suivre rationnellement le quotidien des acteurs sociaux pour connaître leur emploi du temps, commence au XIXe siècle, mais prend plus de force à partir des années vingt, d'abord en Russie et ensuite aux Etats-Unis où le béhaviorisme est en plein essor. H. Giddings (1855-1931) lance une enquête des budget-temps auprès des étudiants de Columbia aux Etats-Unis et S. G. Strumilin en URSS. P. Sorokin, au départ, disciple de ce dernier, émigre aux Etats-Unis et devient disciple de Pavlov et Bechterev. Il fut le fondateur de la « Section de sociologie à l'Université de Harvard et un des principaux promoteurs de la recherche empirique et de la quantification en sociologie. Il dirige des enquêtes de budget-temps et avec C. Berger, analysent cette méthode en profondeur (1939). A partir des années cinquante, la méthode de budget-temps reprend avec force aux Etats-Unis, en Europe, en URSS et au Japon. En 1964, l'UNESCO et le Conseil International des Sciences sociales lancent une importante enquête internationale de budget-temps, dirigée par A. Szalai (1974) et réunissant treize pays. En 1966 apparaissent les premiers résultats (Javeau, C., 1970). Il s'agit de la plus grande enquête de ce type qui ait été réalisée. Depuis, plusieurs pays européens utilisent cette méthode, notamment la France, où l'INSEE lance depuis lors, environ tous les dix ans une enquête nationale de budget-temps. Eurostat, (l'Office statistique des communautés européennes) a réalisé entre 1998 et 2002 une enquête de ce type dans neuf états membres. Les sujets les plus courants étudiés selon cette méthode sont : l'étude du temps de travail versus temps libre, le temps de loisirs, le changement du temps pendant le chômage, des modes de vie selon le genre ou selon le métier, les aménagements urbains ainsi que les comparaisons des temps sociaux des régions ou pays. Toutefois, il est reconnu que ce type

d'enquête est lourd et très coûteux. (Groupe Travail et Société, Université IX – Dauphine, 1984).

Critiques et mises en garde des enquêtes de budget-temps.

Outre leur coût et leur lourdeur, les enquêtes de budgets-temps ont suscité un nombre important de critiques ainsi que de mises en garde, depuis qu'elles existent. Deux auteurs (Belloni, 1988 ; Grossin, 1998) nous permettent de résumer les critiques les plus fréquentes.

C. Belloni (1988) centre sa critique essentiellement sur quatre points de caractère « structurel » selon ses mots : a) L'incapacité de faire apparaître l'anomie ; b) L'impossibilité de prévoir des comportements, l'information se limitant à ce qui s'est déjà passé ; c) L'insuffisance de documentation sur les sujets-acteurs, sur ce qui les entoure, sur leur dynamique, sur l'appréciation de ce qu'ils sont. d) Le fait que les résultats obtenus ne se rapportent qu'à ce qui se manifeste ouvertement.

Quant à ces quatre premières critiques, trois d'entre elles sont irréfutables. Car si le but des enquêtes de budget-temps est d'étudier le quotidien des acteurs dans sa globalité, pour des raisons variées (autocensure, pudeur, oubli, discrétion), le recueil ne rendra effectivement pas compte de la totalité des événements. Ceci dit, quel type de méthode, intéressée à l'emploi du temps des personnes, pourrait rendre compte de ce que les budgets-temps « dissimulent » ? D'ailleurs, est-ce qu'une interview ou observation font apparaître l'anomie ?

On peut aussi se demander quelle est la méthode pouvant prévenir avec certitude des comportements sociaux complexes, allant au delà des certaines prévisions de type démographiques ? Si cette méthode existait, cela se saurait. Bien que cela occupe la tête des milliers de chercheurs, la prévision est un vaste programme lorsque l'on parle du comportement humain, comme le signale P. Sorokin « Pour résumer ce que nous avons dit des prévisions fondées sur la causalité ou sur le calcul des probabilités ou encore sur des connaissances autorisant apparemment les prédictions, nous sommes arrivés à la conclusion que tous ces fondements des prévisions sont dans une large mesure incertains, flous, insuffisants. Au mieux celles-ci nous permettent des anticipations approximatives concernant des processus et des événements qui se reproduisent

régulièrement et fréquemment. Pour ce qui est des processus plus complexes qui se reproduisent rarement, qu'ils soient socioculturels ou personnels, ces prévisions nous sont de peu de secours. Tout leur apport positif pourrait aussi bien être le fruit du simple bon sens. » (Sorokin, 1959, p. 336). Dans ce sens, ce n'est pas que la méthode de budget-temps qui peut faire défaut.

Le fait que l'information se limite au passé n'est pas étonnant non plus lorsque l'on étudie les faits sociaux. Enfin, sur le point c) le manque d'information concernant les sujets-acteurs, ce qu'ils sont et ce qui les entoure est un fait certain de ce type d'enquête lorsque l'on ne recueille que le journal d'activités. Toutefois, ce manque peut être comblé en partie, par un entretien supplémentaire, qui se fait déjà habituellement dans ce type d'enquête, pour récolter les données socio-démographiques.

On peut résumer les multiples critiques exprimées par W. Grossin (1998) en six points : a) il s'agit d'une méthode trop simple pour être porteuse de connaissance, il n'y a pas besoin d'avoir des hypothèses pour la réaliser, « inutile d'élaborer un questionnaire, il suffit d'interroger son prochain. Qu'avez vous fait hier ? De quelle heure à quelle heure » (p. 1) ; b) la validité des informations recueillies n'est pas fiable, « les interviewés sont des parangons de vertu et des asexués. Ils ne paressent pas, ne flânent pas, ne "draguent" pas, ne s'enivrent pas, n'ont pas de conversations amoureuses et ne consacrent aucun temps à leur penchants intimes » (Grossin, 1998, p. 4) c) ; la comparaison entre deux enquêtes de ce type est hasardeuse et presque impraticable ; d) les appréciations concernant le temps passé les activités sont très subjectives ; e) une journée et mêmes plusieurs ne représentent pas le quotidien des acteurs d'une année; e) l'unité de valeur « heure » est une aberration « induite par une représentation collective contemporaine du temps » (Grossin, 1998, p. 5). Le décompte en heures d'activités en apparence similaires réduit les personnes interrogées à une population d'individus statistiques interchangeables.

Concernant les critiques de W. Grossin. La prétendue simplicité d'une méthode n'est pas un argument suffisant pour négliger l'intérêt que celle-ci peut avoir. C'est le traitement des données et l'analyse de celles-ci qui lui donneront sa vraie valeur. D'ailleurs, ici, sa simplicité est bien relative, si on tient compte de sa lourdeur reconnue. Et la manière dont Grossin la présente, montre plus son dédain, que son vrai fonctionnement. On peut se demander pourquoi une telle banalité, coûtant aussi cher aux budgets nationaux de recherche, continue à être utilisée, depuis plus d'un siècle.

Quant à la validité des informations recueillies nous ne pouvons que confirmer la présence des biais lors d'une récolte d'information. Quelle est la méthode exempte de ce type d'erreur ? A contrario de ce que dit Grossin, ce sont préci-

sément les hypothèses de recherche, élaborées au préalable, qui permettront de poser les bonnes questions aux acteurs concernés afin d'enrichir les analyses.

Le traitement des activités d'ordre intime est clairement abordé lors des consignes techniques pour remplir les grilles d'emploi du temps (souvent mises sous la catégorie « soins personnels »). Par ailleurs, comme nous le disions précédemment, cette méthode n'a pas le privilège de ne pas faire apparaître l'anomie. Il va sans dire que si notre objectif était d'étudier le quotidien des cambrieurs ou des "dragueurs" en particulier, la méthode des budgets-temps ne serait probablement pas la plus pertinente. Est-ce que les biais augmentent du fait que les acteurs décrivent eux-mêmes leurs activités ? Ceci n'est pas certain. La présence d'une tierce personne, inconnue, qui prend note de ce que l'acteur a fait durant sa journée, risque d'être plus intimidant pour lui, que de le faire seul.

Quant à la difficulté des comparer deux enquêtes de budget-temps, il est certain que si cela ne se planifie pas d'avance, la comparaison sera peu concluante. La grande enquête internationale de Szalai (1974), à laquelle se réfère Grossin, non seulement était la première de cette envergure, mais elle a été réalisée en 1965. Aujourd'hui, à l'ère de l'informatique, en plus de l'expérience cumulée, les comparaisons sont beaucoup plus efficaces. C'est d'ailleurs le but de certains organismes de recherche internationaux comme le Centre for Time Use Research ou Eurostat (HETUS, 2008) qui travaillent pour l'harmonisation de ce type d'enquête.

Quant à la subjectivité des appréciations concernant le temps, qui peut être réelle, nous avons certains garde-fou : en premier lieu, la journée n'a pas plus que 24 heures, donc une activité mal évaluée, empiètera nécessairement sur une autre, obligeant l'acteur honnête à revoir ses comptes. En deuxième lieu, les horaires de travail ou d'autres organismes institutionnels sont en général fixes, ce que l'enquêteur peut noter dans son questionnaire, lui permettant de comparer la grille par la suite. Enfin, certains horaires domestiques sont cohérents avec les activités des acteurs, c'est ainsi que les heures de repas ou de lever, ne peuvent pas être complètement disparates, en tout cas pour les acteurs actifs ou ayant des engagements extérieurs.

La représentativité d'une journée et même de deux ou trois est trop basse pour décrire le quotidien d'un acteur. Grossin se réfère ici, aux différences que l'on peut constater entre les saisons, non pas seulement liées à la météo, mais aussi aux événements qui orchestrent la vie d'une ville, comme les semaines avant Noël, les grandes vacances, la rentrée scolaire, etc. A ce propos, ce sont à nouveaux les hypothèses et les objectifs de recherche qui doivent orienter le choix des jours. Il est bien entendu, que si l'objectif touche une étude sur toute la vie

quotidienne des acteurs par année, il serait plus pertinent de choisir des périodes différentes en fonction des saisons et d'autres événements.

Enfin, la critique de Grossin concernant l'aberration de prendre comme unité de valeur « l'heure » réduisant les acteurs à des « individus statistiques interchangeables » touche deux aspects. Le premier, sur l'adéquation d'utiliser « l'heure » comme unité de mesure nécessite d'une précision. En général, l'unité de valeur concerne des tranches d'heure souvent de 10 minutes, parfois de 15 minutes. Quel autre type de mesure pourrions nous utiliser lorsque l'on veut mesurer le temps ? Le deuxième aspect, concerne les procédés les plus courants des enquêtes de budgets-temps. Il n'y a pratiquement pas d'enquête de ce type qui ne se renseigne pas sur les caractéristiques personnelles et socioculturelles des sujets, permettant de reconnaître des types d'emplois du temps distincts pour des groupes d'acteurs différents et, par conséquent, pas du tout « interchangeables ». De plus, un des buts de la sociologie est précisément de pouvoir reconnaître des tendances et d'essayer de prévoir des comportements des groupes sociaux et non pas d'individus. Ceci ne prétend, aucunement, nier la complexité de la tâche, dès lors que l'on sait que les groupes sociaux ne sont pas statiques et « se structurent et se restructurent sans cesse » pour prendre les mêmes termes que Grossin.

Par ailleurs, N. Samuel (1998), répond aux critiques formulées par W. Grossin, vantant les avantages de ce type de méthode : « malgré les critiques, souvent fondées dont ces enquêtes font l'objet, elles offrent un intérêt théorique et pratique réel : en effet, les données qu'elles permettent de recueillir sont d'une grande richesse et, grâce aux progrès de l'uniformisation dans l'utilisation des statistiques, dans la classification des activités et dans la connaissance de la signification de ces dernières, elles constituent un outil précieux –sinon parfait, pour mener les études temporelles longitudinales et internationales qui permettent d'analyser le changement social et les tendances internationales dans l'emploi du temps » (1998, p. 7).

Quant aux mises en garde, relevées notamment par un de précurseurs de cette méthode, P. Sorokin (1939), mais aussi par d'autres chercheurs, nous pouvons les résumer en quatre points : a) veiller à proposer le recueil d'une activité secondaire, afin d'éviter le problème du cumul d'activités ; b) veiller à réduire au maximum l'unité de valeur (nombre de minutes minimum par activité) pour, d'une part, éviter le cumul d'activités, et d'autre part, pour rendre le recueil de données le plus proche de la réalité ; c) veiller à recueillir des renseignements sur le contexte dans lequel l'activité s'est déroulée (lieu, personnes présentes, type de météo du jour choisi), en dehors de données socio-démographiques du sujet étudié ; d) éviter de donner une liste d'activités préalables pouvant influen-

cer et biaiser l'écriture du journal et si cette option est inévitable, s'assurer, pour une population d'adultes, que cette liste ait au moins 95 types d'activités à proposer, afin de sauvegarder une certaine validité des données.

En ce qui concerne spécifiquement notre travail, nous avons tenu compte des mises en garde de Sorokin ainsi que des critiques susmentionnées. Investiguer en détail l'ensemble des activités journalières des enfants par une enquête de budget-temps, adressée exclusivement à une population enfantine est très rare.

La plupart du temps les données sur le temps des enfants, sont extraites des enquêtes nationales adressées aux ménages où les enfants sont inclus. Ainsi, un journal spécifique «enfant» en fait partie, mais les activités qui le concernent sont extrêmement générales. Par exemple, sur la grille enfants d'Eurostat, on ne compte que trois rubriques pour les jeux et ensuite «autres». Nous avons fait une recherche approfondie des enquêtes de budget-temps où des enfants en dessous 12 ans sont inclus (voir en annexe une table répertoriant 124 enquêtes). Nous les avons triées en fonction de leur sujet d'étude et de leur type d'échantillon.

Quant à leur domaine d'études, comme nous le disions dans le chapitre précédent, nous avons constaté que l'objectif d'une majorité d'entre elles concerne des problématiques *parentales* liées aux enfants, comme le temps de travail des mères et les soins maternels, le temps de prise en charge des enfants et des soins des enfants, le partage des tâches à l'intérieur du couple, l'économie domestique, le temps de familles monoparentales, ou autres. (Voir: Vaage, Ragnitgge, 2012; Weissbrodt, 2005; Pabilonia, Song, 2011; Piani, Rosi, Ferre, 2004; Scheffel, 2011; Barnes, Smith, 2006; Bascand, 2011; Bianchi, Melissa, Milkie, Robinson, 2006; Whitehead-Frei and Kockelman, 2010). Ensuite, nous avons d'autres recherches à caractère ethnique, ou parfois économique, comme l'enquête de Budget-temps australienne sur ses enfants aborigènes, centrée sur leur mode de vie et des objectifs de prévention non loin du contrôle social (Footprints in Time, 2009). Dans ce même domaine, nous en avons d'autres ayant lieu dans des pays à faible ou moyen revenu national brut, mettant en place des systèmes de recueil de données divers comme des spots d'observation, des observations directes, des enregistrements, ainsi que d'autres plus classiques (Voir: Acharya, 1982; Johnson, 1975; Nag. White et Peet, 1980; Saraswathi et Dutta, 1988; Verma, Bhan et Kumar, 1995; Ayieko, 1989; Evenson, Popkin et Quizon, 1980; Hart, 1980; Mueller, 1984; Skoufias, 1993-1994). Certaines études s'intéressent à la santé et à la prévention ou à la psychologie (Voir: Cain,

2012; Buliung, Raktim, and Faulkner, 2009; Ellis, Roggof, Cromer, 1981; Hoffert et Sandberg, 2004, Teixeira, 2010) et d'autres, enfin, s'intéressant à une ou à quelques activités spécifiques des enfants, comme: les devoirs scolaires, les tâches domestiques, leur temps de promenade, la télévision, les ordinateurs, l'exercice physique. (Voir: Bonke, 2010; Hanife, 2004; Sandberg, 2011; Stevens, Barnard and Mong, 2009).

Concernant le type d'échantillon, nous n'avons trouvé qu'une seule enquête de budget-temps en Europe, ciblant exclusivement une population d'enfants. Il s'agit d'une thèse de psychologie, au Portugal (Porto), (Teixeira, 2010) centrée sur le développement de l'enfant et leurs compétences sociales, sur un échantillon non représentatif de 317 enfants.

Par ailleurs, nous avons retenu une autre enquête, en Italie (Turin), (Belloni, 2005) qui tire ses données d'une enquête de budget-temps nationale (ISTAT), adressée aux ménages en 1979, et d'une autre, de 2002-2003 *incluant* un échantillon d'enfants de 5 à 13 ans, avec des questions spécifiques à leur adresse. L'objectif de cette étude est d'analyser l'évolution de la vie quotidienne turinoise et, en particulier, d'observer les changements d'emploi du temps des enfants et des pré-adolescents, notamment sur le temps passé avec les parents, sur leurs loisirs et leur quotidien. Il s'agit de la seule enquête répertoriée s'intéressant comme la nôtre, au quotidien des enfants. Ceci est très intéressant et hors du commun, car actuellement en Europe la plupart des enquêtes de budgets-temps suivent les consignes d'harmonisation dictée par Eurostat (2008). La grille-temps standard d'Eurostat pour les enfants est extrêmement réduite concernant leurs activités et leur sociabilité. (Voir spécimen en annexe). Bien que des enfants de 7 ans puissent participer, les documents d'Eurostat s'adressent à des enfants de 10 ans et plus.

Par conséquent, à notre connaissance, notre enquête sur des enfants de 4 à 11 ans, serait vraisemblablement la première étude de budget-temps en Europe portant sur un échantillon représentatif exclusivement d'enfants et aussi, comme le montre le LaboDémo de l'Université de Genève, la première en Suisse (Sauvin-Dugerdil, C. Roulin, E., 2009).

Dans la première publication de cette enquête (Casassus, 2004), concernant les rythmes horaires et l'emploi du temps des enfants, selon le modèle du temps libre relatif, nous avons distingué et analysé cinq types de temps distincts, chez les enfants: le temps obligé (scolaire), le temps nécessité (activités physiologi-

ques), le temps contraint (devoirs, tâches et déplacements), le temps institutionnel hors école (cours et activités extrascolaires avec inscription) et le temps libre relatif (activités de loisirs hors école). Cette recherche permettra de découvrir d'une manière beaucoup plus approfondie une nouvelle facette du quotidien extrascolaire des enfants genevois. Il s'agira d'analyser le temps passé par ces derniers dans leurs activités principales ainsi que dans leurs différents types de compagnie, en fonction de leurs caractéristiques propres et de leurs milieux socioculturel et familial.

La méthode de budget-temps fonctionne avec au moins deux outils de recueil des données: une « grille-temps » ou « carnet journalier » et un questionnaire. La « grille-temps » ou « carnet journalier », sert à noter le strict suivi des activités quotidiennes avec l'heure du début et de la fin de l'activité, ainsi que des informations complémentaires telle qu'une deuxième activité concurrente, le lieu de l'activité, le but de celle-ci, les personnes présentes, etc. Le questionnaire renseigne sur les caractéristiques socio-démographiques des sujets étudiés.

Par ailleurs, chaque enquête de budget-temps doit déterminer au préalable : le découpage du temps (minimum de temps d'une activité), la composition de la grille temps, la présentation des activités, le cumul d'activités, les jours concernés ainsi que la période étudiée.

2.3 Choix méthodologiques de l'enquête

2.3.1 Les instruments de recueil des données.

Deux instruments ont servi au recueil des données de cette enquête : l'agenda de l'enfant¹ et le questionnaire (*VOIR ANNEXE*).

- *L'agenda de l'enfant* correspond à la grille – temps de notre enquête. Sa présentation en cahier, format A4, avec des grandes cases et des images d'enfants avait pour but d'inciter les petits à participer à l'expérience. Il a permis de noter, en plus du suivi et de la durée de chacune des activités, plusieurs informations complémentaires, comme: le lieu ou celles-ci ont eu lieu, les personnes qui accompagnaient l'enfant pendant son activité, la personne qui avait l'enfant à charge au moment de l'activité, entre autres. [Voir annexe].

Nous avons introduit deux questions nouvelles par rapport à la grille-temps ordinaire. Il s'agit de la question : « Qui est responsable de l'enfant pendant l'activité ? » et la colonne : « Indiquez l'emplacement géographique du lieu au cas où l'activité ne se déroule pas à la maison » qui permet d'analyser le choix d'institution ou lieu de prise en charge. Toutefois, les analyses de cette thèse ne tiennent pas compte de la problématique de la prise en charge des enfants.

- *Le questionnaire*, comme déjà signalé, a pour but de donner des renseignements sur les caractéristiques socio-démographiques des sujets. Celui-ci en particulier permet de déterminer le profil de l'enfant, les caractéristiques de sa famille, son cadre de vie. Il rend compte aussi des activités régulières des enfants durant l'année en dehors de la maison, etc.

¹ Afin d'alléger la lecture, lorsque nous nous référerons à l'agenda de l'enfant, nous ne parlerons, dorénavant, que de l'Agenda.

2.3.2 Le découpage du temps.

Le découpage du temps de cette enquête a été fixé à cinq minutes. Ceci veut dire que toute activité inférieure à cinq minutes n'était pas notée et que toutes les notations du temps des activités devaient être arrondies à cinq ou à zéro. Cette option a été prise pour deux raisons. D'une part, P. Sorokin et C. Berger (1939) expliquent très clairement dans leurs analyses critiques des enquêtes de budget-temps, que plus le découpage du temps s'allonge, plus la difficulté de noter les activités s'amplifie. Supposons une enquête qui découpe le temps toutes les 10 minutes, nous aurons des activités d'une relative importance qui pourront sauter et perturber la cohérence entre le contenu de l'action et la continuité dans le temps et d'autre part, le sujet enquêté sera plus fréquemment obligé de choisir entre plusieurs activités de 5 minutes, de 7 minutes, etc. qui forcément se chevaucheront. Laquelle faut-il noter ? Le choix de l'enfant (ou des parents) sera nécessairement subjectif. Sur quels critères pourrions-nous décider de la priorité d'une activité sur une autre ? Et à quoi cela servirait, si, de plus, nous ne contrôlons pas la notation ? N'ayant pas trouvé les raisons d'EUROSTAT pour proposer un découpage du temps de 10 minutes, nous croyons avec les auteurs cités ci-dessus que ce choix n'est pas judicieux, au moins dans le cas présent, car les enfants changent beaucoup plus souvent d'activité que les adultes.

2.3.3 Le cumul d'activités

Nous avons déjà parlé de la difficulté pour l'interviewé de faire un choix entre ses différentes activités, lorsque celles-ci se chevauchent. Le cumul d'activités est une difficulté récurrente de ce type d'enquête. Bien qu'il puisse être contrôlé par un découpage de temps très court, comme nous venons de le voir, la possibilité d'avoir plus d'une activité à noter demeure. Pour éviter cet embarras, les enquêtes de budget-temps font souvent recours à une deuxième colonne qui permet de distinguer une activité secondaire, d'une activité principale. C'est l'option que nous avons prise ici. Il est important de signaler cependant que, bien que nous ayons lu le contenu de cette deuxième colonne pendant tout le travail d'analyse et d'exploitation des données, nous n'avons pas exploité son contenu dans cette étude.

2.3.4 La présentation des activités et le nombre d'activités répertoriées.

La notation des activités sur l'Agenda était totalement ouverte. Nous avons soigneusement évité de proposer une liste d'activités. Les enfants, parents et autres personnes responsables des enfants étaient invités à écrire chaque activité comme ils le voulaient. Si un problème d'écriture empêchait la participation d'un enfant (problème de langue) il était possible de faire remplir l'Agenda par un enquêteur ou par une tierce personne. Pour permettre la participation des enfants d'origine étrangère dont les parents n'arrivaient pas à s'exprimer en français, la possibilité de remplir l'Agenda en langue étrangère était aussi donnée. Des enquêteurs – traducteurs ont été engagés dans ce but. Ce point était essentiel pour nous, car la population étrangère à Genève s'élevait à environ 49% en 1999 (OCSTAT 1999).

Le nombre moyen d'activités notées fluctue selon le jour entre 20 et 21. Le maximum d'activités recensé a été de 47 et le minimum de 6. Parmi les Agendas des Petits, touchant les enfants âgés de 4 à 6 ans (Voir précisions sur l'échantillon au point 4), 7% (32) ont compté moins de 13 activités par jour et 11% (51) ont compté plus de 30 activités par jour. Parmi les Agendas des Grands touchant les enfants âgés de 9 à 11 ans, 6,6% (30) ont compté moins de 13 activités par jour et 7.5% (34) ont compté plus de 30 activités par jour. Par conséquent, il y a eu un pourcentage un peu plus élevé d'Agendas riches en information que d'Agendas maigres.

2.3.5 Jours retenus et période de l'année recensée.

Quels jours choisir et combien ? Sur ce point, dans les enquêtes de budget-temps, nous trouvons différents cas de figure. Une des formules type est de choisir tous les jours de la semaine, mais ne faire remplir qu'un ou deux par famille. Concernant la période dans l'année les choix varient aussi, les enquêtes sur les conditions de vie de citoyens de l'INSEE, par exemple, se font sur quatre périodes de l'année en excluant les mois d'été. L'enquête belge du Projet international Budget-Temps s'est déroulée par contre, durant 4 mois consécutifs (de janvier à avril 1966).

Pour revenir à notre étude, la semaine habituelle des enfants scolarisés à Genève dans l'enseignement primaire compte quatre jours d'école et un jour de congé (mercredi) en dehors du week-end¹. Dans la mesure où notre intérêt porte sur le temps de l'enfant en dehors de l'école, l'idéal aurait été de prendre la semaine entière ou au moins tous les jours scolaires ainsi que le mercredi. Ceci n'a pas été possible pour deux raisons : une trop grande demande d'investissement de la part des parents et des enfants (noter durant 7 ou 5 jours toutes les activités des enfants concernés) et un coût encore plus élevé de l'enquête. Pour des raisons évidentes, le mercredi devait faire partie du choix. Nous avons décidé de prendre deux jours d'école, afin de pouvoir les comparer, à la fois, entre eux et avec le jour de congé.

Tout en sachant que les jours d'école n'étaient sans doute pas semblables, nous n'avions pas décelé des différences essentielles pouvant nous orienter dans la sélection. Cependant, pour simplifier la notation des activités et le contact avec la population, il était préférable que les jours étudiés soient consécutifs et que le dépôt et reprise de l'Agenda, puisse se faire en dehors du week-end. Laisser un jour ouvrable avant et après la notation sur l'Agenda permettait aussi aux parents de pouvoir nous contacter facilement avant l'enquête s'ils en avaient besoin. Le choix du mardi et jeudi devenait, par conséquent, évident.

Dans l'emploi du temps de l'enfant, le flux d'activité varie selon la période. Nous pouvons voir d'importants changements dans l'emploi du temps des enfants entre la rentrée scolaire (organisation et planification des activités de l'année ou du trimestre) et la fin de l'année scolaire (accumulation ou suspension de certaines activités), entre les périodes d'école et les périodes de vacances, entre la saison froide et la saison chaude. Puisque notre enquête n'allait se faire que sur une seule période de l'année, nous avons choisi celle qui à nos yeux permettait de représenter le mieux la variété des activités enfantines à Genève, sachant que sur l'année scolaire, la saison froide est notablement plus longue que la saison chaude. Il fallait éviter les périodes de la rentrée scolaire et de la fin de l'année, pour les raisons déjà signalées et les mois coupés par des vacances ou de semaines de congé. Ce qui permet de plus de simplifier la prise de contact avec la

1 L'école privée n'a pas toujours les mêmes horaires que l'école publique et n'a pas toujours non plus un jour de congé durant la semaine. Toutefois, nous prenons comme base l'organisation du temps de l'école publique.

population. Le choix final a été de faire l'enquête, sur les mois de novembre et décembre (5 semaines au choix).

Pour mieux interpréter les résultats, nous avons demandé aux parents de préciser le temps (météo) qu'il faisait durant les trois jours de l'enquête. Bien que les réponses n'étaient pas toujours semblables pour les mêmes jours, montrant la part de subjectivité lorsque l'on parle de la météo sans être un connaisseur, nous avons pu constater que la plupart du temps, le temps a été décrit comme *froid avec des pluies intermittentes* et en deuxième position, comme *froid et couvert*. Il n'y a pas eu de neige à Genève durant l'enquête. Toutefois, il y a eu aussi des jours froids et ensoleillés, doux et couverts ainsi que de pluie continue. Il n'y a pas eu de différences flagrantes entre les trois jours consécutifs.

Par ailleurs, afin de mieux comprendre certaines informations pouvant paraître incohérentes après une simple lecture, nous avons demandé aux parents de préciser si les jours de l'Agenda avaient été des jours « habituels » ou « inhabituels » pour leurs enfants. Nous avons groupé les raisons les plus courantes pour chaque jour « inhabituel » et comptabilisé le nombre d'enfants touchés. Les explications pour les jours inhabituels ont été, par ordre d'importance décroissante, les suivantes : “maladies, accident ou aller chez le médecin”, “faire visites ou recevoir des visites”, “anniversaire, fête ou spectacle”, “voyage d'un des parents ou parent absent”, “entraînement de sport ou répétition artistique le soir”, “autre”. Les taux d'enfants touchés par ces jours « inhabituels » pour chaque échantillon, ont été les suivants : les mardis, 9.2% des Petits (enfants de 4 à 6 ans) et 6.4% des Grands (enfants de 9 à 11 ans) ; les mercredis, 11.3% des Petits et 9% des Grands et les jeudis, 9% des Petits et 5.5% des Grands.

2.3.6 La contribution des enfants et de leurs parents.

En dehors de la lourdeur habituelle que ce type d'enquête implique, des nouveaux défis sont apparus. Le besoin de compter avec un accord double, c'est-à-dire, l'accord des enfants et bien entendu, l'autorisation et l'accord des parents. Soulignons en plus, que le rôle de ces derniers était capital. Il fallait compter sur leur aide, pour ceux qui avaient des enfants qui ne savaient pas écrire, ainsi que sur leur suivi attentif lorsque les enfants écrivaient eux-mêmes. Cette disponibili-

té vigilante devait être présente durant trois jours de suite, en dehors du questionnaire qui devait être rempli au moment où l'enquêteur venait récupérer l'Agenda de l'enfant.

Dans la mesure où l'âge des enfants de notre échantillon (nous y reviendrons) se situe entre 4 et 11 ans, la majorité des parents a pris en main, d'une manière ou d'une autre, l'écriture de l'Agenda de leurs enfants. Les enfants plus grands ont rempli leur Agenda, mais avec la surveillance des parents. Concrètement, nous avons pu constater que l'Agenda a été rempli ou suivi de près par une grande majorité des mères (86%), suivie par les pères (10%). Environ 3% des enfants ont écrit l'Agenda de manière totalement autonome ainsi que 1% des frères et sœurs aînés. De nombreuses personnes ont été signalées en deuxième et troisième lieu, comme ayant aidé à remplir l'Agenda. Le père et l'enfant apparaissent comme les plus importantes « aides », suivis des grands-parents, de la fratrie, des baby-sitters, moniteurs et autres.

Il est vrai que ceci peut introduire des biais. D'une part, les parents deviennent les intermédiaires des enfants, ce qui ouvre le champ des interprétations. Toutefois il est plus facile de décrire ce que fait un tiers, même s'il s'agit de son propre enfant, que ce que l'on fait soi-même. D'autre part, du fait que les parents ne sont justement pas toujours avec leurs enfants, la rigueur dans la notation des heures et des activités, peut aussi être affectée. Enfin, les parents peuvent orienter les activités notées en fonction des attentes supposées des enquêteurs.

Pour réduire, en partie, ces biais nous avons d'un côté, demandé aux parents de décrire les activités des enfants en détail. Par exemple, s'il s'agissait de l'activité « jouer », il fallait préciser le type de jeu, s'il s'agissait d'assister à un cours, il fallait préciser le type de cours. De l'autre côté, nous avons encouragé les parents à noter les activités dans l'Agenda en compagnie des enfants et en cherchant des moyens pour améliorer leur contrôle de l'information, notamment en téléphonant, en notant dans des « post-it », en demandant à des tiers leur collaboration et surtout en questionnant leur enfant. Plus l'enfant était petit, plus sa collaboration allait être fragile, mais d'autre part, plus l'enfant était petit, plus il risquait d'être accompagné d'un adulte, donc d'avoir un témoin.

La motivation des parents à participer à cette étude était un point clé. Un *briefing* dans ce sens a été donné aux enquêteurs. Le lien entre la compréhension du but de l'enquête et l'investissement des parents était fondamental. C'est cela aussi qui nous permet de croire à la véracité de l'information recueillie. Dans

les consignes, par ailleurs, il va sans dire, que nous avons prévenu les parents du fait que l'enquête était anonyme et que tout jugement de valeur, était exclu de nos buts. Enfin, à travers un « spécimen » ou un exemple d'une page d'Agenda rempli, nous suggérions aussi une notation réaliste et sans culpabilité.

2.4 L'échantillon

La population de l'enquête est constituée par les élèves de l'enseignement primaire, public et privé, de Genève à la rentrée 2000. Afin de pouvoir comparer les emplois du temps des enfants selon l'âge d'une manière plus significative, nous avons décidé d'exclure les enfants de 7 et 8 ans en créant, par conséquent deux sous-groupes : un groupe des « petits » (de 4 à 6 ans inclus) et un groupe des « grands » (de 9 à 11 ans inclus).

Par ailleurs, les enfants fréquentant l'enseignement primaire genevois, mais n'habitant pas le Canton ont été écartés de cette enquête, par le fait que leur environnement sociogéographique était différent. Les enfants placés en institution pour de raisons d'handicap ont été aussi exclus de notre population, car leur caractéristiques personnelles nécessitent d'une prise en charge différente différenciant d'emblée fortement leur emploi du temps.

Par conséquent l'effectif total de notre population est de 26'738 sujets.

Dans le souci de vérifier la représentativité de chaque sous-groupe, nous avons choisi quatre variables pour le tirage de l'échantillonnage de base, dont une n'a pas pu être utilisée : (1) l'âge des enfants (modalités « petits » et « grands ») ; (2) le travail de la mère à l'extérieur du ménage (modalités : « oui » et « non »), sachant que le taux de mères qui travaillent à Genève s'élevait à 60%; (3) la structure familiale (modalités : famille biparentale, famille monoparentale, famille recomposée). Les données de la Base des données scolaires (BDS), ne nous permettaient pas de distinguer clairement le type de structure familiale de l'enfant, notamment les familles monoparentales ou recomposées, rendant sa fiabilité nulle. (4) La durée de résidence des enfants à Genève (modalités : « depuis moins de 4 ans » et « depuis plus de 4 ans ». Cette variable avait pour objectif d'observer l'influence de l'insertion socioculturelle des enfants et de leurs familles dans la vie quotidienne des institutions genevoises.

Cette étude a été réalisée sur la base d'un échantillon aléatoire, stratifié proportionnel (distinction de deux sous-groupes de la même taille, en fonction de l'âge), redressé.

En effet, nous parlons d'un échantillon *redressé*, car dans la procédure d'échantillonnage, nous avons prévu de sur-dimensionner la variable *Date d'arrivée à Genève* (allocation disproportionnelle). Cependant, à la fin de la procédure, et à notre grande surprise, nous avons découvert que cette sur dimension avait modifié les proportions des modalités de la variable catégorie socioprofessionnelle, en augmentant fortement la catégorie de « cadres supérieurs et dirigeants », nous obligeant à redresser l'échantillon. Pour cela, on a utilisé une procédure de « post-stratification simple » qui réajuste les pourcentages de l'échantillon de la variable « date d'arrivée à Genève » par l'application d'un coefficient de 0.41467 aux sujets arrivés depuis moins de 4 ans à Genève et de 1.18740 aux sujets arrivés depuis plus de 4 ans à Genève.

De plus, après la participation des sujets (passation de l'Agenda de l'enfant et du questionnaire) nous avons voulu vérifier les qualités et défauts de l'échantillon de base. Pour cela, une comparaison a été réalisée à partir de certaines variables de contrôle (âge, date d'arrivée à Genève, sexe, nationalité et catégorie socioprofessionnelle) entre la population de l'enquête et l'échantillon redressé. Parmi les variables de contrôle, deux ont présenté des biais : la variable *nationalité* avec une sous-représentation de la modalité « ouvriers et employés subalternes » et la variable *catégorie socioprofessionnelle* une sur-représentation de la modalité « suisse ». montre que la participation des sujets à l'enquête a été plus forte chez les enfants de familles suisses ainsi que chez les enfants de « cadres supérieurs » et de « classe moyenne », chose qui n'est pas surprenante. Pour réparer ce déséquilibre une pondération a été calculée pour ces deux variables. (L'échantillon ainsi construit a été nommé Echantillon 02). Toutes les analyses de cette étude ont été réalisées sur la base de l'échantillon 02. Pour tout renseignement complémentaire au sujet de la constitution de l'échantillon de cette enquête lire le rapport du SRED à ce sujet (Amos, J. et Ducrey, F. ; 2002).

Concrètement notre échantillon définitif comprend 903 enfants : 452 enfants âgés entre 4 et 6 ans et 451 enfants âgés entre 9 et 11 ans. Dans le but de comparer les résultats, toutes les analyses ont été réalisées en séparant les Petits des Grands. Par conséquent et afin d'alléger la lecture, nous parlerons souvent de l'échantillon des Petits et de l'échantillon des Grands, plutôt que des deux sous-groupes représentatifs de l'échantillon définitif. En raison des pondérations appliquées lors de nos analyses, nous pouvons obtenir un nombre total d'enfants légèrement supérieur ou inférieur à 903 sujets.

2.5 La constitution du fichier de l'agenda.

Après avoir passé en revue les choix méthodologiques de cette enquête de budget-temps, ainsi que la dimension et les caractéristiques de notre échantillon, pour la partie quantitative, nous décrirons, ici, en quelques lignes certaines informations importantes concernant l'Agenda de l'enfant.

La saisie des Agendas originaux a été réalisée par l'Institut de sondage « Mis-Trend ». Cette saisie cependant n'envisageait pas une pré-codification de l'information notée par les parents. L'information a été saisie donc à l'état brut. Toutes les standardisations, catégorisations et codifications, des plus grossières aux plus fines, ont été réalisées par moi.

Le fichier informatique comptait plus de 60.000 lignes et près de 40 variables. Le travail de correction a été très long et très lourd. La grande majorité des agendas ont dû être corrigés. Le premier travail de correction a démarré juste à la fin de la récolte de données. La nouveauté de ce type d'enquête a pris de court l'Institut de sondage qui ne s'attendait pas à une tâche aussi lourde. Les informations recueillies étaient d'une grande richesse. Mais le respect des consignes a été insuffisant ; ce qui a obligé l'Institut à reprendre contact avec des centaines de parents, afin de clarifier leurs notations. Enfin, toutes ces corrections n'ont concerné que la première étape réalisée durant les premiers mois après la récolte des données, l'information étant restée toujours à l'état brut. La suite a concerné tout le travail de nettoyage, standardisation, catégorisation et codification de ces données qui a pris plus d'un an et demi de travail intense. Nous avons répertorié environ 1600 activités différentes avant de commencer le travail de codification. Rien que la codification de ces 1600 activités enfantines différentes mériterait un article à part. Le fichier définitif sur lequel nous avons fait les analyses s'est réduit à environ 56'000 lignes. La codification des diverses variables a permis de réduire de moitié le nombre des colonnes de départ.

2.6 Caractéristiques sociodémographiques de chaque échantillon.

Regardons de plus près les caractéristiques générales de chaque échantillon.

Echantillon des Petits	Effectifs	En %	Echantillon des Grands	Effectifs	En %
Age			Age		
4 ans	145	32	9 ans	171	37.9
5 ans	140	31	10 ans	146	32.4
6 ans	168	37	11 ans	134	29.7
Sexe			Sexe		
Filles	205	45.3	Filles	229	49.3
Garçons	247	54.7	Garçons	222	50.7
CSP ménage			CSP ménage		
Divers et inactifs	9	2	Divers et inactifs	29	6.4
Ouvriers & employés subalternes	121	26.8	Ouvriers & employés subalternes	105	23.3
Classe moyenne	204	45.1	Classe moyenne	194	43
Cadres supérieurs et dirigeants	118	26.1	Cadres supérieurs et dirigeants	123	27.2
Milieu socioculturel des parents			Milieu socioculturel des parents		
Milieu de base	126	27.9	Milieu de base	129	28.5
Milieu moyen basique	102	22.6	Milieu moyen basique	93	20.6
Milieu moyen	101	22.3	Milieu moyen	114	25.4
Milieu moyen élevé	78	17.3	Milieu moyen élevé	77	17
Milieu élevé	45	9.8	Milieu élevé	38	8.5

TABLEAU 1A

En ce qui concerne l'âge, nous observons que parmi les Petits, ce sont les enfants de 6 ans qui sont les plus représentés et que parmi les Grands, ce sont ceux de 9 ans. Quant au genre, on observe une prédominance des garçons, qui s'accroît un peu plus, chez les Petits.

La variable « catégorie socioprofessionnelle » (CSP) de la BDS (Base des données scolaires) est construite à partir de l'activité professionnelle, et de la position dans la profession du chef du ménage. Pour cette enquête, nous avons construit la variable CSP en tenant compte du statut professionnel des deux parents et en gardant ensuite le statut de celui qui présentait la CSP la plus élevée. Notons, par ailleurs, que la modalité *Divers et sans indication d'activité professionnelle* concerne des cas particuliers, comme, par exemple, les personnes soumises à l'assurance invalidité, pensionnées, vivant de leur propres rentes ou sans activité professionnelle. Les taux présentés ci-dessus concernent les données pondérées (échantillons redressés). On constate que tant chez les Petits, que chez les Grands, les ménages de CSP *classe moyenne* sont les plus représentés. Les ménages *ouvriers* et *cadres supérieurs et dirigeants* ont des poids assez semblables avec une légère baisse chez les ménages *ouvriers* de l'échantillon des Grands. (VOIR TABLEAU 1A).

Echantillon des Petits	Effectifs	En %	Echantillon des Grands	Effectifs	En %
Nationalité			Nationalité		
Suisse	253	55.8	Suisse	280	62
France	20	4.4	France	18	4
Italie	17	3.8	Italie	14	3.1
Espagne	27	6	Espagne	17	3.7
Portugal	48	10.5	Portugal	34	7.5
Autres pays Europe Occidentale	17	3.7	Autres pays Europe Occidentale	12	2.7
Europe de l'Est	20	4.4	Europe de l'Est	24	5.4
Autres pays	52	11.4	Autres pays	52	11.5

TABLEAU 1B

La variable « milieu socioculturel » (MSC) a été construite par combinaison de quatre informations : le niveau de formation de la mère et du père et l'activité professionnelle de la mère et du père. Les cinq catégories au lieu des trois classiques, permettent de mieux différencier les milieux moyens. Les taux des catégories sont relativement équivalents pour les milieux moins élevés. Dans chaque échantillon, le *milieu de base* (scolarité minimale ou uniquement obligatoire et activité professionnelle ouvrière) est le plus représenté et les *milieux moyens élevés et élevés* sont les moins représentés (formation supérieure et professions cadres moyens élevés ou supérieurs ou professions libérales). Il est important de signaler que pour certaines analyses nous n'avons travaillé qu'avec trois catégories de cette variable. Par addition des deux premières et des deux dernières nous avons obtenus : le *milieu de base* et *moyen basique* (appelé aussi niveau 1), le *milieu moyen* (niveau 2) et le *milieu moyen élevé et élevé* (niveau 3). Concernant la variable « nationalité », les enfants de nationalité *suisse* sont majoritaires avec un taux plus fort chez les Grands (62%). Parmi les enfants étrangers, la nationalité portugaise est la plus fortement représentée suivie, chez les Petits par l'espagnole et chez les Grands par celles de l'Europe de l'Est, notamment de l'ex-Yougoslavie. La catégorie *autres pays* concerne des dizaines de nationalités différentes (de l'Afrique, de l'Amérique du Nord, Centrale et du Sud et de l'Asie). (VOIR TABLEAU 1B).

Echantillon des Petits	Effectifs	En %	Echantillon des Grands	Effectifs	En %
Première langue parlée			Première langue parlée		
Français	314	69.6	Français	343	76
Suisse allemand / allemand	9	2.1	Suisse allemand / allemand	6	1.3
Italien	8	1.8	Italien	4	0.9
Anglais	18	4.1	Anglais	17	3.8
Espagnol	19	4.3	Espagnol	24	5.2
Portugais	41	9.1	Portugais	25	5.5
Autres langues Europe Occidentale	7	1.5	Autres langues Europe Occidentale	1	0.1
Langues Europe de l'Est	18	4.1	Langues Europe de l'Est	19	4.1
Autres langues	16	3.6	Autres langues	14	3
Place de l'enfant dans la fratrie			Place de l'enfant dans la fratrie		
Enfant unique	87	19.2	Enfant unique	58	12.8
Aîné	138	30.5	Aîné	178	39.5
deuxième	178	39.4	deuxième	165	36.6
Troisième	36	8	Troisième	44	9.7
Quatrième	13	2.8	Quatrième	6	1.3
Cinquième	-	-	Cinquième	1	0.2
Nombre d'enfants dans la			Nombre d'enfants dans la famille		
1 enfant	87	19.2	1 enfant	58	12.8
2 enfants	259	57.3	2 enfants	231	51.2
3 enfants	76	16.9	3 enfants	121	26.9
4 enfants	24	5.2	4 enfants	30	6.7
5 enfants	7	1.4	5 enfants	8	1.7
6 enfants et plus	-	-	6 enfants et plus	3	0.6

TABLEAU 1C

Echantillon des Petits	Effectifs	En %	Echantillon des Grands	Effectifs	En %
Pratique religieuse de la fa-			Pratique religieuse de la fa-		
Famille prati-	139	30.7	Famille pratiquante	183	40.7
Famille croyante non pratiquante	238	52.7	Famille croyante non pratiquante	176	39
Famille non croyante	75	16.6	Famille non croyante	92	20.3

TABLEAU 1D

Pour les deux échantillons, le français est la langue largement majoritaire, avec un peu plus de force chez les Grands (76%). Vient ensuite la langue portugaise chez les Petits (9.1%) et le portugais et l'espagnol, chez les Grands, présentant des taux équivalents. Parmi les langues étrangères, les langues européennes sont très nettement majoritaires.

à la place de l'enfant dans la fratrie, les plus représentés chez les Petits sont les deuxièmes, alors que les plus représentés chez les Grands sont les aînés. Il y a plus d'enfants uniques dans l'échantillon des Petits (19.2%), que dans celui des Grands (12.8%). En outre, sur chaque échantillon, les troisièmes sont représentés par moins de 10% des enfants et les quatrièmes ne sont presque pas présents. (*VOIR TABLEAU 1C*).

Les familles de deux enfants sont clairement majoritaires, suivies, chez les Petits, par les familles avec un seul enfant et chez les Grands par les familles de trois enfants.

La croyance et la pratique religieuse ne se présentent pas de la même manière entre les Petits et les Grands. Chez les premiers, la majorité des familles se définit comme "croyante non pratiquante" (52.7%), alors que chez les Grands, bien qu'elles ne soient pas majoritaires, ce sont les familles "pratiquantes" les plus fortement représentées (40.7%). (*VOIR TABLEAU 1D*).

Echantillon des Petits			Echantillon des Grands		
	Effectifs	En %		Effectifs	En %
Structure familiale			Structure familiale		
Familles biparentales	397	87.8	Familles biparentales	358	79.4
Familles monoparentales	43	9.4	Familles monoparentales	62	13.8
Familles recomposées	13	2.8	Familles recomposées	30	6.7
Activité professionnelle de la mère			Activité professionnelle de la mère		
Oui	283	63	Oui	280	62.3
Non	166	37	Non	170	37.7
Taux travail de la mère			Taux travail de la mère		
Mi-temps (<50%)	103	36.3	Mi-temps (<50%)	116	41.5
Trois quarts (50% -	91	32.1	Trois quarts (50% -	78	27.7
Plein temps (80% -	90	31.6	Plein temps (80% -	86	30.7
Activité professionnelle du père			Activité professionnelle du père		
oui	399	97.2	oui	373	95.8
non	11	2.8	non	16	4.2
Taux de travail du père			Taux de travail du père		
Mi-temps (<50%)	11	2.7	Mi-temps (<50%)	10	2.8
Trois quarts (50% -	14	3.6	Trois quarts (50% -	11	2.9
Plein temps (80% -	374	93.7	Plein temps (80% -	352	94.3
Lieu d'habitation			Lieu d'habitation		
Ville de Genève	192	42.5	Ville de Genève	140	31
Communes urbaines centrales	52	11.5	Communes urbaines centrales	52	11.6
Communes interur-	93	20.7	Communes interur-	134	29.7
Communes rurales et semi-rurales	98	21.6	Communes rurales et semi-rurales	106	23.6
Autre commune	17	3.7	Autre commune ur-	19	4.2

TABLEAU 1E

Les familles biparentales sont largement majoritaires sur les deux échantillons. Les familles monoparentales et recomposées sont plus fortement représentées chez les Grands. Toutefois les premières n'arrivent pas à représenter 15% de l'échantillon des Grands et les deuxièmes sont très peu présentes.

La majorité des mères travaille (environ 63%). Mais, parmi elles, 31% seulement travaillent à plein temps. L'immense majorité des pères travaille (97% environ) et parmi eux, 94% travaillent à plein temps.

En ce qui concerne le lieu d'habitation, nous avons défini 5 types de communes en fonction de leurs caractéristiques urbaines et de la proximité à la Ville de Genève. Trois types de communes sont les plus fortement représentés sur les deux échantillons. Il s'agit de la Ville de Genève qui est majoritaire, des *communes interurbaines* concernant les cités satellites du canton de Genève et des *communes semi-rurales et rurales*. (VOIR TAB LEAU 1E).

Echantillon des Petits	Effectifs	En %	Echantillon des Grands	Effectifs	En %
Possession d'une télévision			Possession d'une télévision		
Oui	434	96.1	Oui	434	96.3
Non	18	3.9	Non	17	3.7
Possession d'un ordinateur			Possession d'un ordinateur		
Oui	337	74.6	Oui	360	79.9
Non	115	25.4	Non	91	20.1
Type d'école			Type d'école		
Publique	432	95.5	Publique	428	94.9
Privée	20	4.5	Privée	23	5.1

TABLEAU 1F

Quant aux équipements audiovisuels, l'immense majorité d'enfants (96%) a, au moins, une télévision à la maison. La grande majorité des enfants a aussi un ordinateur, bien qu'un quart de l'échantillon des Petits n'en n'a pas encore un et 20% de l'échantillon des Grands, non plus.

Par ailleurs, l'immense majorité (95% environ) des enfants enquêtés fréquente l'école publique. (VOIR TABLEAU 1F).

2.7 Les analyses statistiques.

L'unité de mesure de l'ensemble des analyses est le temps mesuré en minutes (min).

La partie quantitative de ce travail a été réalisée sur la base d'analyses descriptives. Nous avons notamment fait recours à des histogrammes, à des descriptions de distributions et à des mesures de tendances centrales (notamment des moyennes et des médianes), ainsi que des diagrammes en forme des boîtes ou box plots. (*CHAPITRES 3 ET 4*)

Concernant ces dernières, nos analyses se sont surtout axés sur la comparaison de durées médianes entre les différentes distributions. L'important nombre de diagrammes (plus de mille) nous a empêché de faire de lectures plus détaillées. Ils nous ont toutefois permis d'analyser les différentes variables socio-démographiques en fonction de chaque activité et de chaque type de sociabilité. L'intérêt des box plots est le fait qu'ils permettent de visualiser une série des données. Cinq valeurs d'une distribution classique sont utilisés par convention : les extrêmes, les quartiles supérieur et inférieur et les médianes. Ce type de diagramme est utilisé depuis 1970 (*VOIR FIG. 1*). Par la suite de nouvelles variantes ont amélioré leur performance statistique, notamment celle appelée des diagrammes en forme de boîtes à entailles ou *notched box plot* (*VOIR FIG. 2*).

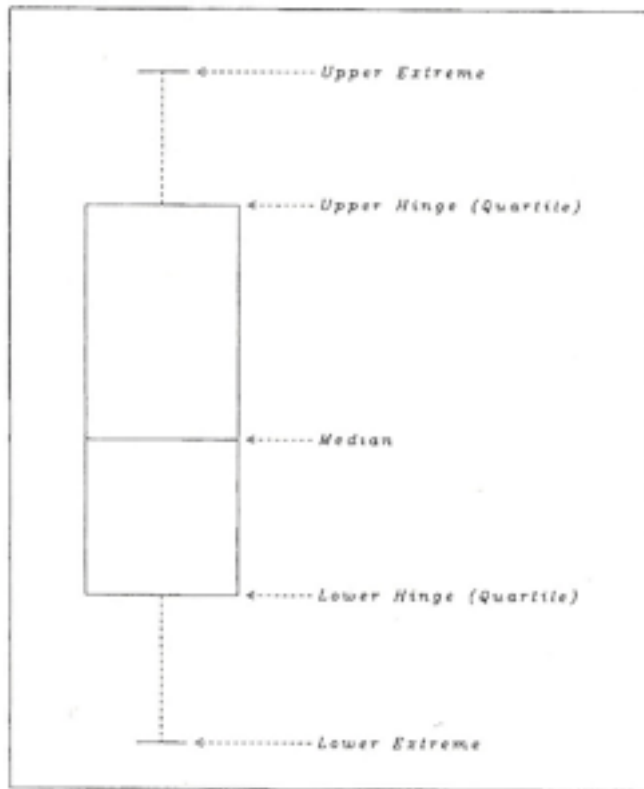


FIG. 1

En effet, les entailles qui entourent les médianes fournissent la mesure de la signification des différences entre les valeurs. Spécifiquement, si les entailles concernant deux médianes ne se chevauchent pas dans le diagramme les médianes sont significativement différentes avec un niveau de confiance de 95%.

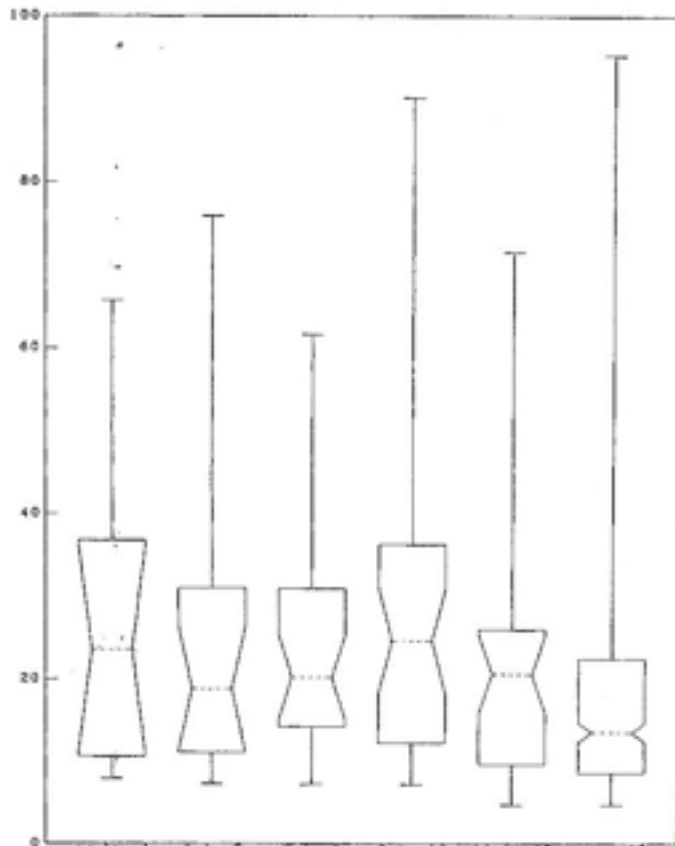


FIG. 2

Le deuxième objectif des analyses statistiques était de voir s'il était possible de découvrir des styles d'emploi du temps des enfants en fonction des caractéristiques sociodémographiques des enfants. A cet effet, nous avons réalisé des analyses typologiques. Celles-ci, permettent de distribuer la population de l'enquête en un nombre déterminé de sous-groupes aussi différents que possibles les uns des autres et dans lesquels les sujets sont aussi semblables que possible entre eux. (Voir chapitre 5)

Enfin nous avons utilisé aussi des arbres de régression. Ceux-ci nous ont permis d'estimer la force de discrimination de chaque variable sociodémographique retenue en fonction de la durée de diverses activités spécifiques des enfants. (Voir résultats du chapitre 6).

Partie Qualitative

2.8 Construction de l'échantillon qualitatif.

La population de la partie qualitative concerne un échantillon restreint formé suivant trois critères : l'âge et le genre des enfants ainsi que le milieu socioculturel des familles concernées. Nous avons tenu à respecter les mêmes tranches d'âge retenues pour l'analyse quantitative, c'est-à-dire des enfants ayant entre 4 et 6 ans et des enfants ayant entre 9 et 11 ans. Quant au milieu socioculturel des familles, nous avons retenu les deux extrêmes : d'un côté, les familles de milieu populaire (ouvriers, petits indépendants ou artisans avec des formations basiques et n'allant pas au delà des brevets d'apprentissage) et de l'autre côté les familles de milieu aisé (cadres supérieurs, professions libérales, patrons de PME, cadres issus des écoles professionnelles supérieures, universitaires ou d'écoles polytechniques). En principe, la même proportion de filles et de garçons devait être assurée pour chaque milieu socioculturel. Quant à l'âge des enfants, nous n'avons pas établi un critère de proportionnalité entre les différents segments de l'échantillon, mais nous avons tenu à assurer un nombre relativement équilibré entre Petits et Grands ; c'est ainsi que notre échantillon rassemble 10 Petits (4 – 6 ans) et 14 Grands (9 – 11 ans). Les résultats obtenus dans les chapitres précédents valident systématiquement l'influence de l'âge dans l'emploi du temps des enfants, il est inutile d'insister davantage sur cette variable d'autant plus que notre analyse qualitative porte essentiellement sur les discours des enfants et de leurs mères respectives. Pour préserver l'anonymat des sujets, avons attribué un nom de famille à chaque ménage et un prénom à chaque enfant.

Présentation de l'échantillon qualitatif

Milieu populaire		Milieu aisé	
Filles	Garçons	Filles	Garçons
Iris (5)	Joao (6)	Alessia (6)	Damien (5)
Halima (6)	Yassim (9)	Bénédicte (6)	Thibaut (5)
Sonia (6)	Stefan (9)	Camilia (6)	Xavier (5)
Paola (9)	Kevin (9)	Lin (9)	Ferdinand (9)
Valentina (11)	Oscar (10)	Géraldine (10)	Mathias (10)
Zahra (11)	Ronaldo (11)	Emilie (10)	Nicolas (11)

[L'âge des enfants est affiché entre parenthèses]

TABLEAU 2

Pour constituer notre échantillon nous avons poursuivi différentes stratégies : la constitution de plusieurs bases de données et l'envoi de lettres, la distribution des papillon dans les boîtes aux lettres de certains quartiers sensibles, la prise de contact avec des animatrices et des animateurs socioculturels, accompagnée d'une présence à certaines activités d'accueil des Maisons de quartier, la recherche de personnes par réseau interposé ainsi que par réseaux de réseaux.

Nous ne sommes pas les premiers à constater que contacter des familles de milieu aisé est plus facile, que de contacter des familles de milieu populaire. Trois raisons simples : le fait d'éprouver ou de ne pas éprouver une proximité sociale avec le demandant, la différence d'attitude selon le milieu devant une lettre invitant à participer à une étude et enfin, l'intérêt que peut susciter chez les uns et les autres le fait d'étudier le quotidien de leurs enfants. J'ai eu plusieurs personnes de milieu aisé qui m'ont contactée pour participer à l'étude, alors que leurs enfants ne répondaient pas au critère de l'âge. Par contre, dans les familles de milieu populaire l'idée de parler de leur emploi du temps et de celui de leurs enfants produisait une certaine réticence, pour ne pas dire une réticence certaine.

Pour trouver les familles de milieu aisé nous avons constitué trois bases de données : la première, rassemblant tous les cadres supérieurs de conseils de direction de banques ayant un siège à Genève comportant plusieurs centaines de noms, la deuxième, touchant les avocats de Genève inscrits au Barreau de Genève depuis moins de vingt ans et enfin la dernière, réunissant des personnes hautement qualifiées engagées dans les domaines de l'art et de la culture à Genève. Suite à un choix aléatoire de membres de chacune de ses bases de

données et à plusieurs séries d'envois de lettres de demande¹, une bonne partie de l'échantillon du milieu aisé a pu être constitué ; le milieu de la banque ayant été le plus réceptif. La difficulté majeure de cette approche a été l'impossibilité de cibler directement les parents d'enfants ayant les âges recherchés. Une bonne partie de réponses étaient donc négatives du seul fait que leurs enfants étaient, soit adultes et sans enfants, soit ces derniers n'avaient pas les âges choisis, alors que la lettre suggérait aussi la possibilité de recourir à un de leurs petits-enfants ou même à un enfant de leur entourage proche. Le choix par réseau a été la deuxième stratégie utilisée pour compléter l'échantillon. C'est ainsi que nous avons demandé à certaines personnes nous étant totalement inconnues (base de données), de nous donner les coordonnées d'une connaissance, réunissant les critères recherchés.

Pour trouver les familles de milieu populaire, nous avons d'abord fait un tout ménage, (papillon dans les boîtes aux lettres) dans plusieurs quartiers très populaires de Genève (Palettes, Lignon, Libellules, Jonction : rue des Deux Ponts, Avanchets, etc.) invitant à participer à cette étude, avec une offre d'une petite collaboration financière. Aucun appel téléphonique n'a été reçu. Nous avons décidé alors, de prendre contact avec les Maisons de quartier fréquentées par des enfants des milieux défavorisés de Genève. Nous avons réalisé quelques permanences les mercredis, afin de nous familiariser avec les enfants et les parents et en même temps de développer la pratique de réseau. Nous avons aussi créé des liens avec des habitants de ces quartiers faisant partie du réseau des habitants touché par les travailleurs sociaux concernés. Par ailleurs, nous avons aussi contacté certaines femmes de ménage et du personnel de nettoyage de quelques institutions publiques qui nous ont mis en contact avec des personnes de leur entourage, liées plutôt par la parenté, que par l'amitié. Enfin nous avons aussi contacté deux enfants par l'intermédiaire d'un technicien informatique connu à l'occasion d'un dépannage à domicile.

1 Voir la lettre en annexe du Chap. VII.

2.9 Caractéristiques sociodémographiques de l'échantillon qualitatif.

Afin de mieux situer les analyses qui suivront, il est intéressant de connaître de plus près certaines caractéristiques socio-familiales de l'échantillon.

Le niveau de formation des mères de milieu populaire est en général très basique. 50% des mères n'est pas allé au delà de l'école obligatoire dont la moitié n'est même pas arrivé au bout de celle-ci. Par ailleurs, 34% a fait un apprentissage, mais sans l'obtention d'un CFC. Enfin, il n'y a que 16% qui est allé un peu plus loin, car une mère de famille a un CFC et une deuxième a fait des études supérieures de gérontologie en Colombie.

Les activités professionnelles des mères de milieu populaire sont variées et le nombre de mères au foyer est très réduit, soit 17% (2 sur 12). Parmi les mères qui travaillent, la majorité travaille à temps partiel, mais en général à plus de 60%. Presque un quart des mères, travaille comme femme de ménage. Deux mères travaillent avec leurs maris comme petits indépendants, deux sont vendeuses et deux sont ouvrières. Une seule travaille comme assistante médicale (non diplômée).

Le niveau de formation des mères de milieu aisé est majoritairement universitaire, avec des études de post-grade ou un diplôme d'une Ecole polytechnique fédérale. D'autres formations post-obligatoires sont aussi prisées par les mères de milieu aisé, comme les diplômes du Conservatoire de musique de Genève, d'une Haute Ecole sociale ou d'une école privée réputée dans le domaine du management et des ressources humaines.

Un nombre important des mères de milieu aisé (5 sur 12), est mère au foyer. Parmi les mères qui travaillent, deux seulement le font à plein temps. Un quart des mères, est cadre supérieur ; deux mères exercent leur profession dans une société ou, de manière indépendante (cabinet privé) ; deux, sont dans l'enseignement post-obligatoire et une dernière, exerce dans le domaine social.

En ce qui concerne la structure familiale nous avons une catégorie que nous avons nommé « famille biparentale – recomposée » qui se réfère aux enfants vivant avec leurs deux parents, mais dont un des deux parents, ou les deux, ont

eu des enfants d'un autre lit. Sur notre échantillon, parmi les familles de milieu populaire, la majorité (58%) concerne des familles biparentales. Un quart est formé des familles monoparentales et 17% formé des familles biparentales – recomposées.

Par contre, parmi les familles de milieu aisé, la moitié d'entre elles est représentée par les familles biparentales, un quart par des familles biparentales – recomposées et l'autre quart par les familles monoparentales ou en voie de le devenir. Bien que cet échantillon ne soit pas représentatif, ces résultats semblent réaffirmer le constat que divorcer est moins courant chez les familles de milieu populaire, car les restrictions financières freinent ou retardent ce genre de décisions, alors que dans le milieu moyen à aisé, la femme est plus autonome. « La question de savoir s'il y a entre les deux un lien de cause à effet n'est pas tranchée, mais il est clair que la possibilité d'accéder à un revenu autonome accroît l'indépendance de la femme aussi bien au sein de sa famille d'origine que dans celle qu'elle se constitue par mariage. » (2001, Goody, J. p 225)

Enfin, dans les familles de milieu populaire il y a une majorité des familles de deux enfants (5), suivies par celles de quatre (3) ; nous comptons aussi une famille de trois enfants et une autre de douze enfants. Les enfants uniques ne sont que deux. Au total le nombre de familles nombreuses de milieu populaire est important. Ce qui n'est pas le cas de l'échantillon de milieu aisé, où trois enfants est le nombre d'enfants maximum. Chez ces dernières, nous avons aussi une majorité des familles de deux enfants (5), suivies par celles de trois enfants (4) ainsi que trois familles d'enfants uniques.

Par rapport au rang des enfants de l'échantillon selon le milieu socioculturel nous avons dans les familles populaires : les aîné(e)s en tête (5), suivis des cadets (4), deux enfants uniques et un enfant du milieu. Dans les familles de aisées on trouve: les aînés et les cadets à égalité (4 pour chaque type), suivis des enfants uniques (3) et d'un enfant du milieu. Avec l'apparition de familles recomposées la définition du rang de l'enfant est devenue un peu plus complexe. Plus précisément, deux enfants de notre échantillon sont enfants uniques, mais ont, par ailleurs, des demi-frères ou demi-sœurs plus âgés qu'eux. Un troisième enfant est l'aîné de sa famille, mais il a, par ailleurs, un demi-frère plus âgé que lui. Un quatrième, membre d'une famille très nombreuse a cohabité plusieurs années avec ses demi-frères et demi-sœurs ce qui fait que son rang tient compte de ces derniers.

Lorsque les enfants de la première union n'ont jamais habité avec le nouveau ménage, on observe que dans le discours des parents et de l'enfant, le rang de l'enfant est défini presque automatiquement, sans tenir compte de l'existence de ces demi-frères ou demi-sœurs. Toutefois, ceci ne signifie pas que les demi-frères ou demi-sœurs ne sont pas présent(e)s dans le discours des mères ou des enfants eux-mêmes.

Toutes les données socio-familiales que nous venons de voir se trouvent réunies dans un tableau récapitulatif (3) qui permet de situer l'information enfant par enfant selon leur milieu socioculturel. (VOIR TABLEAUX 3A ET 3B).

Tableau récapitulatif des données sociodémographiques de chaque enfant de l'échantillon qualitatif.

Milieu socioculturel basique et moyen basique								
Prénom, Nom	Âge	Genre	Structure Familiale	Nb enf. fam	Rang	Formation mère	Prof. Mère	Nationalités famille
Halima Habib	6	Fille	biparentale	2	aînée	CFC	coiffeuse	Suisse, marocaine, italienne
Iris Iselin	5	Fille	biparentale	2	aînée	CFC	femme foyer	Suisse
Joao Joalheiro	5	Garçon	monoparentale	1	enf. unique	Apprentissage	ouvrière	Portugaise
Kevin Koch	9	Garçon	biparentale (recomp.)	12	enf. milieu	Ec. obligatoire	vendeuse	Suisse
Oscar Orta	10	Garçon	monoparentale	2	cadet	Ec. obligatoire	femme ménage	Pérou
Paola Pittore	9	Fille	biparentale	3	aînée	Apprentissage	aide méd.	Suisse, italienne
Ronaldo Ribeiro	11	Garçon	biparentale	2	aîné	Ec. obligatoire	femme foyer	Portugaise
Sonia Sousa	6	Fille	biparentale	4	cadette	Ec. obligatoire	vendeuse	Suisse, portugaise
Stephan Stein	9	Garçon	monoparentale	2	aîné	Etudes sup. (Colombie)	ouvrière	Suisse, colombienne
Valentina Villca	11	Fille	biparentale	4	cadette	Apprentissage	femme ménage	Bolivienne
Yassim Yvart	10	Garçon	biparentale (recomp.)	1	enf. unique	Ec. postobligatoire	co-restauratrice	Française, tunisienne
Zahra Zémir	11	Fille	biparentale	4	cadette	Ec. obligatoire	femme ménage	Algérienne

TABLEAU 3A

Milieu socioculturel élevé et moyen élevé								
Prénom, Nom	Âge	Genre	Structure Familiale	Nb enf. Fam	Rang	Formation mère	Prof. Mère	Nationalités famille
Alessia Alberti	6	Fille	biparentale	2	aînée	Dipl. Ec. privée post oblig.	femme foyer	Suisse
Bénédictte Barraud	6	Fille	biparentale	3	aînée	Dipl. Université	femme foyer	Suisse, française
Camilia Cyrus	6	Fille	biparentale (recomp.)	3	enf. milieu	Dipl. Université	avocate	Allemande, EEUU, iranienne
Damien Dulac	5	Garçon	monoparentale	1	enf. unique	Dipl. HES	éducatrice	Suisse
Emilie Erland	10	Fille	biparentale (recomp.)	1	enf. unique	Dipl. Conservatoire	femme foyer	Suisse
Ferdinand Farel	9	Garçon	biparentale	3	cadet	Dipl. EPFZ	ingé-nieure	Suisse, française
Géraldine Galland	10	Fille	biparentale	2	ca-dette	Dipl. Université	éditrice	Suisse
Lin Lodge	9	Fille	biparentale	3	aînée	Dipl. Université	femme foyer	Suisse, EEUU, chinoise
Mathias Mercier	10	Garçon	biparentale	2	aîné	Dipl. Conservatoire	ensei-gnante	Suisse, espagnole
Nicolas Nasel	11	Garçon	monoparentale	2	cadet	Dipl. Université	cadre (fonct.)	Suisse (argentine, père)
Thibaut TétraZ	5	Garçon	biparentale (recomp.)	1	enf. unique	Dipl. Université	femme foyer	Suisse, colombienne
Xavier Xellier	5	Garçon	biparentale	3	cadet	Dipl. Université	écono-miste	Suisse

A noter qu'une "famille biparentale (recomp.)" se réfère à la famille d'un enfant dont ses deux parents habitent ensemble, mais où au moins un membre du couple parental a eu des enfants précédemment. Dans ces cas, le rang de l'enfant est ambiguë: un enfant unique (dans ce nouveau ménage) peut avoir des demi-frères ou demi-soeurs.

TABLEAU 3B

2.10 Les entretiens semi-directifs.

Les entretiens ont été faits en commençant toujours par une même question de départ et laissant venir ensuite les questions en fonction de chaque réponse. Toutefois, la question de départ posée aux enfants n'est pas du tout la même que celle posée à leurs mamans. Par ailleurs, nous avons prévu une série des thèmes à aborder, mais sans accorder une importance à leur ordre d'apparition. Dans le but de détendre l'atmosphère et de gagner la confiance des interviewés, nous avons évité de prendre des notes ou d'avoir des papiers écrits, le seul inconvénient de cette approche étant le risque parfois d'oublier d'aborder un des sujets prévus. Nous avons aussi pu constater qu'en dehors des différences propres à chaque personne interviewée, le contexte dans lesquels les entretiens se déroulent ont sans doute aussi une influence sur leur contenu. La question formulée aux enfants était : « Qu'est ce que tu préfères faire lorsque tu n'es pas à l'école ? ». La question formulée aux mamans était : « Avez-vous actuellement de problèmes de garde pour vos enfants ? » même si ceci ne nous servait qu'à démarrer la conversation sur le quotidien.

Les entretiens ont toujours été individuels et réalisées en face à face. En ce qui concerne les entretiens avec les enfants, nous avons systématiquement demandé aux parents de nous autoriser à les voir seuls.

Quant aux lieux des entretiens nous avons toujours essayé de faire en sorte que ceux-ci aient lieu chez les enfants. Heureusement, la grande majorité des entretiens se sont déroulés chez les sujets interviewés, permettant de mieux situer le contexte socioculturel des familles. Cependant pour les familles aisées deux entretiens (mère et fille) ont eu lieu dans un bureau du Département de sociologie de l'Université de Genève et un entretien (mère) a eu lieu dans un salon de thé d'une rue proche de la Vieille-Ville ; tous les trois à la requête des mères. Parmi les familles de milieu populaire, un entretien a eu lieu dans le restaurant familial (garçon). Quatre entretiens, dans un parc situé au milieu d'une cité-satellite à trois dates différentes (mère et fille ainsi que mère et garçon). Deux entretiens ont eu lieu dans un appartement privé totalement hors du contexte socioculturel de cette famille (mère et fille).

Chapitre 3

Les activités des enfants durant leur temps hors école

3.1 Introduction

La question centrale de ce chapitre en lien direct avec notre hypothèse est de savoir comment les différences socioculturelles et les caractéristiques propres à chaque enfant affectent chaque activité en fonction du temps passé à les accomplir.

Notre analyse se centrera sur le temps social de l'enfant, ainsi que sur sa vie quotidienne en fonction de ces caractéristiques sociales et personnelles. Elle commencera par une analyse descriptive, rendant compte de manière panoramique des activités en fonction de l'âge, analysant de manière générale la durée des activités des Grands (enfants de 9 à 11 ans) et celle des Petits (enfants de 4 à 6 ans), ce qui nous permettra de découvrir les premiers éléments distinctifs de chaque échantillon.

Il est important de signaler que pour des raisons méthodologiques évidentes les résultats concernent chaque échantillon dans son intégralité, sans exclure les

enfants qui n'étaient pas concernés par l'activité analysée. Par exemple, si nous calculons la moyenne de temps d'une activité, le résultat concernera tous les enfants de l'échantillon : ceux qui ont réalisé l'activité et ceux qui n'ont pas participé à celle-ci.

Nous présentons ici une catégorisation des activités principales des enfants, élaborée par nos soins, à partir des 1600 activités recueillies par l'Agenda de l'enfant. Elle a été construite sur la base d'une première distinction de 72 activités, que nous avons pu réduire à une catégorisation plus simplifiée comptant 17 activités principales. Notons que l'activité «école» n'est abordée qu'en fonction de ses horaires d'entrées et de sorties, du matin et de l'après-midi respectivement. Par ailleurs, et pour affiner nos analyses, nous avons créé des sous-catégories pour chacune des 16 activités restantes. (*VOIR TABLEAU 1*).

3.2 Questions de recherche.

1. **Quelle est la durée moyenne (minutes) de chacune des activités des enfants ? Comparaison selon le jour de la semaine et selon l'âge des enfants.** (Catégorisation en 16 activités).
2. **Quelle est la distribution des sous-catégories d'activités présentant une moyenne de minimum 5 minutes?** (Catégorisation en 72 activités).
3. **Comment se présente une journée type des enfants selon le jour et selon leur âge. Aperçu à partir des dix sous catégories prédominantes en introduisant le temps d'école.**
4. **Quelle est l'influence des caractéristiques socio-familiales dans les différents types d'activités des enfants ? Analyser selon les variables suivantes:** le genre de l'enfant, le milieu socioculturel des parents, le type de nationalité (suisse ou étranger), la structure familiale, travail rémunéré de la mère (oui ou non), le nombre d'enfants dans la famille, la place de l'enfant dans la famille, la présence ou absence de pratique religieuse, le lieu d'habitation.

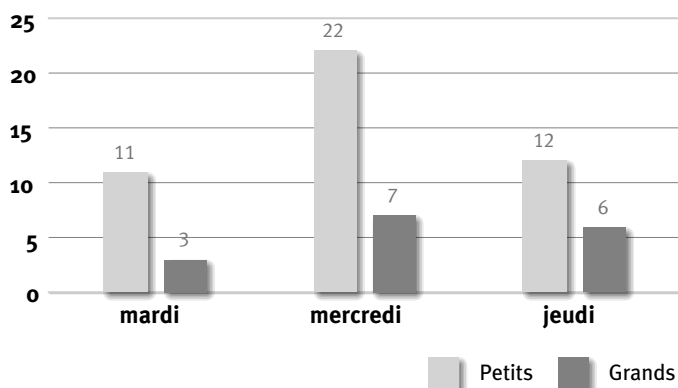
3.3 Développement

3.3.1 Quelle est la durée moyenne (minutes) de chacune des activités des enfants ? Comparaison selon le jour et selon l'âge des enfants. Le « repos, la sieste ». [VOIR GRAPH. 1].

L'activité « repos, sieste » montre que la durée du temps de repos chez les Petits est, dans tous les cas, plus importante que chez les Grands : le mardi et le mercredi elle est deux tiers plus longue, alors que le jeudi l'écart est un peu moins important. Tant pour les Petits que pour les Grands, c'est le mercredi le jour de la semaine où les enfants se reposent le plus, ce qui semble assez logique. Il est cependant intéressant de voir que chez les Petits, la différence de la durée moyenne de repos entre les deux jours d'école est très faible (11 min et 12 min), alors que chez les Grands, bien que minime, elle est plus importante, probablement du fait que le jeudi, en tant qu'avant dernier jour de la semaine la fatigue est un peu plus forte.

Repos, sieste.

Durée moyenne (min)



GRAPH. 1

N'oublions pas que le mardi se trouve au début de la semaine (la fatigue est moins forte) et qu'il précède un jour de congé, ce qui permet plus facilement aux enfants plus grands de s'investir dans d'autres activités extrascolaires (sociales, sportives, artistiques ou de divertissement) et de transférer leurs besoins de repos, au mercredi. D'ailleurs, souvenons nous que le mercredi les Grands se lèvent plus tard que les Petits. (P. Casassus, 2004). Les Petits par contre, semblent avoir plus besoin de se reposer pendant la journée et de beaucoup plus profiter du jour congé pour récupérer leur fatigue. On observe, chez ces derniers, une nette distinction entre ces deux types de jour.

Par ailleurs, il est intéressant de savoir que durant les trois jours analysés, la durée médiane de ce type d'activité est de zéro minute, tant chez les Grands que chez les Petits. Par conséquent, l'activité « repos, sieste » touche moins de 50% de chaque échantillon.

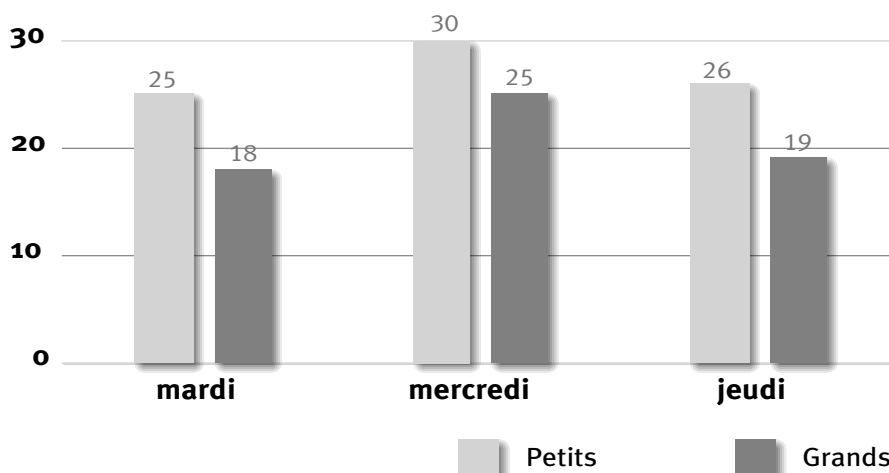
LES « SOINS PERSONNELS ». [VOIR GRAPH. 2]

Les durées moyennes de la catégorie « soins personnels » sont pour les trois jours étudiés plus importantes chez les Petits, que chez les Grands. L'écart entre les Petits et les Grands est le même pour les deux jours d'école et un peu moins important le mercredi, où la différence est de 5 minutes. Il faut noter qu'une des activités comprises dans cette catégorie (prendre un bain) peut encore représenter pour les Petits un moment de détente et de jeu, ce qui n'est plus du tout le cas pour les Grands, qui sont déjà à l'âge où « se laver » passe facilement à l'oubli et « prendre un bain » peut représenter plutôt un devoir. De plus, il ne faut pas négliger le fait que les Petits ont tendance à être plus lents dans ce type d'activité que les Grands.

Quant aux durées médianes de l'activité « soins personnels », chez les Petits, elles sont presque équivalentes aux durées moyennes (les jours d'école 25 min et 30 min le mercredi), alors que chez les Grands, elles sont plus courtes les jours d'école (15 min), mais égale à la durée moyenne du mercredi (30 min), reflétant une plus forte différence entre les Grands.

Soins personnels.

Durée moyenne (min)



GRAPH. 2

« L'HABILLAGE ». [VOIR GRAPH. 3].

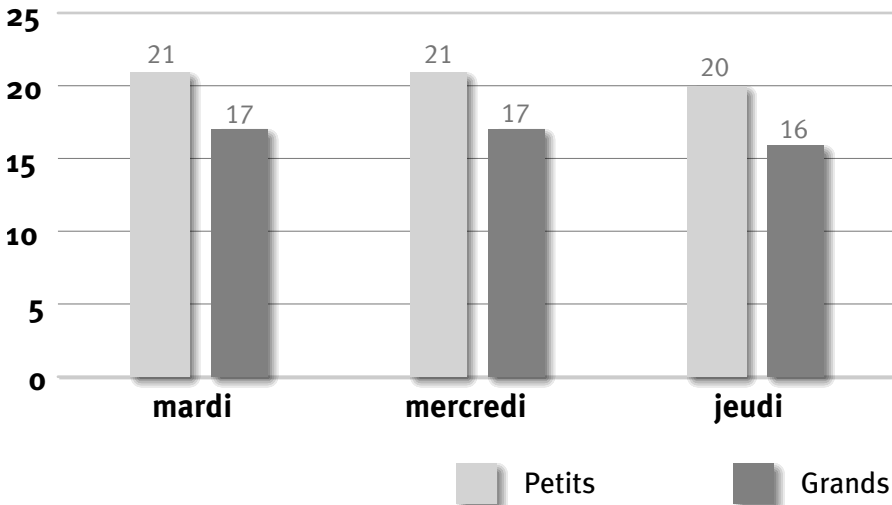
« L'habillage » a, partout, une durée moyenne un tout petit peu plus longue chez les Petits que chez les Grands. L'écart entre les deux échantillons, cependant, est exactement le même pour les trois jours (4 min). Nous retrouvons à nouveau ici, le fait que les Petits sont plus lents que les Grands, pour ce genre d'activité. La différence entre les jours scolaires et le mercredi n'est pas perceptible, car tant pour les Petits que pour les Grands le mardi et le mercredi ont exactement la même durée moyenne, alors que le jeudi, cette dernière baisse d'une minute chez tous les enfants, sans distinction d'âge. Est-ce que cette minime diminution de la durée moyenne du jeudi s'expliquerait, par le fait que les activités extrascolaires demandant aussi ce type d'activité, comme le sport ou la danse, seraient un peu plus fréquentes les mardis et les mercredis ? ou, du fait que le jeudi les enfants ont moins de temps disponible entre le lever et le coucher, seraient-ils obligés à s'habiller un peu plus vite ?

Par ailleurs, inutile de dire que « l'habillage » est une activité qui concerne tous les enfants, à l'exception des enfants malades. La durée médiane s'élève à 15 min pour Petits et Grands et pour chaque jour analysé, sauf pour le mardi, chez les Petits, où

elle s'élève à 20 min. Ceci, montre une plus importante similitude de celle que nous pouvions supposer, tout en réservant une exception chez les Petits qui semblerait rappeler qu'ils ne peuvent pas encore tout faire comme les Grands.

Habillage.

Durée moyenne (min)



GRAPH. 3

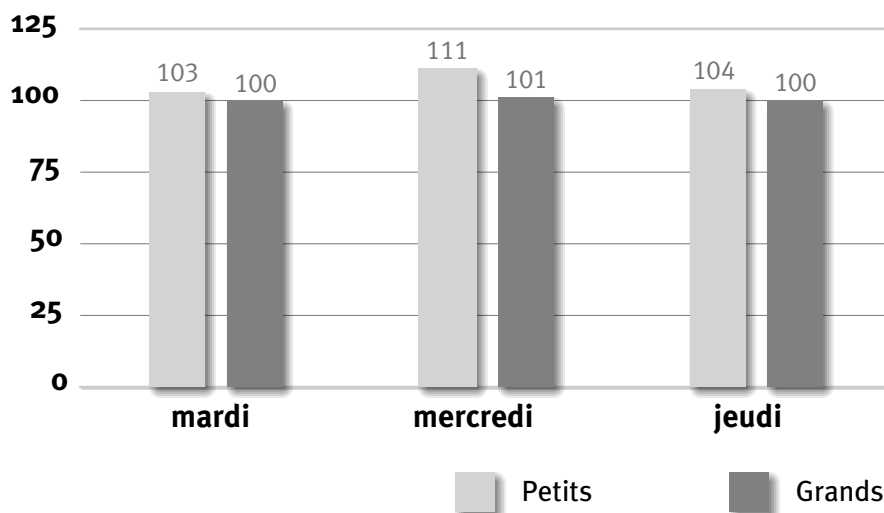
L'ACTIVITÉ « MANGER ». [VOIR GRAPH. 4]

L'activité « Manger », comprenant principalement les moments de repas, est un type d'activité que les enfants ne réalisent, en général, pas seuls. Elle peut avoir lieu ou dans un cadre familial ou dans un cadre institutionnel (p.e. :restaurant scolaire), ce qui tend à déterminer plus facilement les horaires. Les moments de repas durant les récréations ne sont pas comptabilisés ici, car ils font partie du temps d'école. Il est plus facile de trouver des variations lors des petits déjeuners, des goûters ou des grignotages.

Chez les Grands, on observe une plus grande régularité de la durée moyenne des moments de repas que chez les Petits ; à une minute près (le mercredi), les Grands ont pratiquement la même durée moyenne pour les trois jours, s'élevant à une centaine de minutes. Ce type de résultats fait penser à l'influence des horaires d'école chez le Grands. Les rythmes horaires de ces derniers, comme nous le savons, sont plus homogènes que chez les Petits. D'ailleurs, chez ces derniers, l'activité « manger » a une durée plus longue (111 min) le mercredi. Puisque les Petits mangent moins vite que les Grands, le jour de congé favorise la reprise de leur propre rythme, facilitée probablement par la présence plus forte, des mamans travaillant à temps partiel.

Manger.

Durée moyenne (min)



GRAPH. 4

Les durées médianes sont pratiquement équivalentes avec quelques minutes de moins, tant chez les Petits (100 minutes les jours d'école et 105 minutes le mercredi) que chez les Grands (95 minutes les trois jours).

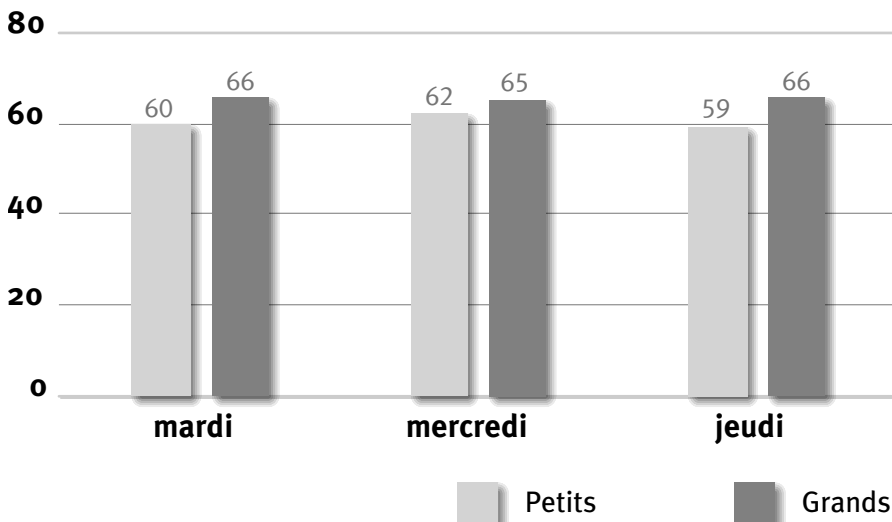
L'ACTIVITÉ DE « DÉPLACEMENTS ». [VOIR GRAPH. 5].

La catégorie d'activités « déplacements » a pour les deux jours scolaires deux types de déplacements incontournables : « aller à l'école » et « aller à la maison ». Le mercredi, cela change un peu, car, en dehors des enfants fréquentant l'enseignement privé, il n'y a pas de déplacement à l'école ; par contre, d'autres trajets surgissent durant le jour de congé. On observe que la durée moyenne des déplacements sont très stables entre les trois jours. Entre 65 et 66 minutes, chez les Grands, et entre 59 et 62 minutes, chez les Petits. Il est intéressant de voir que le mercredi, alors que pour l'immense majorité des enfants il s'agit d'un jour de congé, le temps des déplacements se maintient presque le même ; chez les Petits on observe même une légère augmentation. Ces résultats sont à mettre en relation avec les différents types de « sorties », ainsi qu'avec les « cours hors école ».

Enfin, les durées médianes de cette activité, s'élèvent à 60 minutes, tant chez les Petits, que chez les Grands, sauf le jeudi, où les Petits présentent une durée médiane de 55 minutes. Ceci montre une importante régularité de cette activité sans distinguer vraiment la différence d'âge entre les enfants. Bref, les enfants sortent donc, tous les jours de la semaine et leurs trajets ont pratiquement la même durée, dans la même tranche d'âge.

Déplacements.

Durée moyenne (min)



GRAPH. 5

LES ACTIVITÉS DE « CONVERSATION ET DE SOCIABILITÉ ».

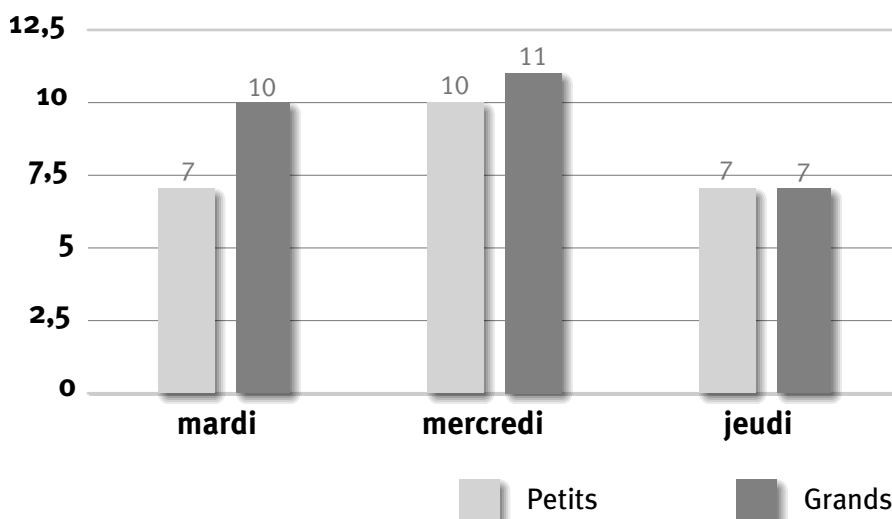
[VOIR GRAPH. 6]

La catégorie « conversation et sociabilité » est, pour les deux échantillons, surtout représentée par l'activité « conversation ». Le mercredi, est parmi les trois jours, celui où la durée moyenne de ce type d'activité est la plus importante pour les deux groupes d'âge ; chez les Grands elle est de 11 minutes et chez les Petits de 10 minutes. Si nous considérons qu'il s'agit d'une activité dont aucun sujet, on principe, ne peut être exclu, il est très surprenant de voir que le temps de conversation des enfants soit si réduit. Toutefois il est important de signaler que l'activité "parler" a été souvent répertoriée en tant qu'activité secondaire, alors que pour nos analyses, nous n'avons pris en compte que les activités principales. Ceci montre probablement aussi le statut de cette activité, car "parler", n'est pas la même chose que "converser", bien que pour certains cette différence ne soit pas très importante.

Enfin, on observe que les Grands conversent un peu plus que les Petits, toutefois ce temps reste très restreint, si nous considérons que les moments de conversation sont fondamentaux durant la socialisation des enfants.

Conversation, sociabilité.

Durée moyenne (min)



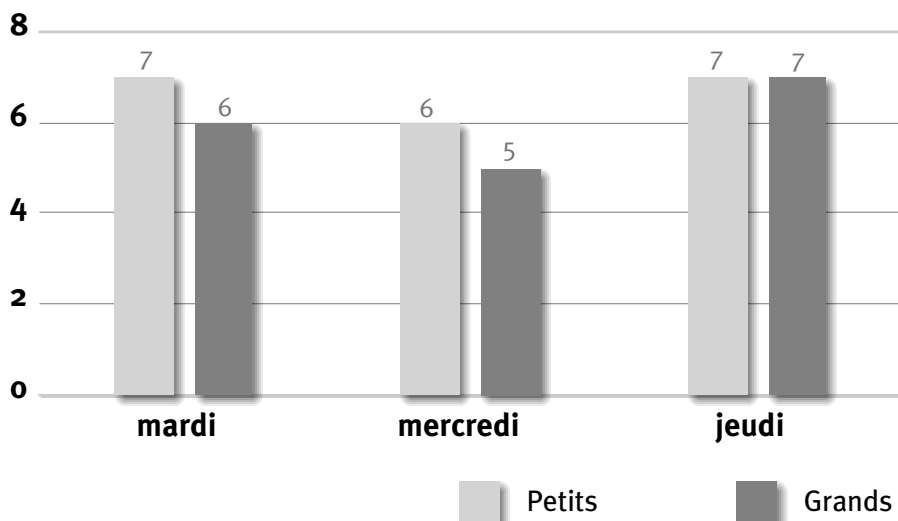
GRAPH. 6

LES « ACTIVITÉS D'ORGANISATION ». [VOIR GRAPH. 7]

Les « activités d'organisation » ont, pour les deux échantillons, comme activités prédominantes l'activité «se préparer, s'apprêter à» suivie de l'activité «attendre». Nous observons que ce type d'activité a une durée moyenne assez restreinte et pratiquement semblable entre les deux échantillons (entre 5 et 7 min), avec une petite baisse le mercredi par rapport aux jours scolaires.

Activités d'organisation.

Durée moyenne (min)



GRAPH. 7

Prendre conscience de l'existence de cette activité et la répertorier comme telle, requiert d'un niveau d'observation attentif et d'un soin particulier dans le remplissage de l'Agenda de l'enfant. Les temps morts comme « attendre », activité assez courante, d'ailleurs, chez les enfants, ou « (se) préparer (pour faire) quelque chose », ne sont souvent pas retenues comme étant des activités en soi. Il ne serait pas étonnant de découvrir que certaines d'entre elles aient été masquées par d'autres activités. Les durées médianes des « activités d'organisation » retenues et de zéro minutes, ce qui montre que moins de 50% de chaque échantillon est concerné par ce type d'activité.

LES « ACTIVITÉS CRÉATIVES ET DE DÉCOUVERTE ». [VOIR GRAPH. 8].

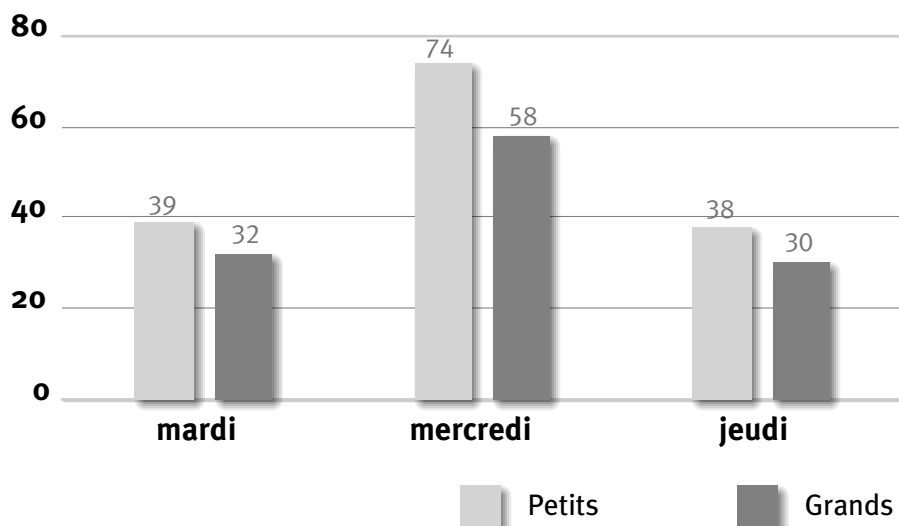
La durée moyenne des activités « créatives et de découverte » est nettement plus importante chez les Petits. Les jours d'école elle s'élève à presque quarante minutes pour les Petits et à une demi-heure passée pour les Grands. Il est intéressant de constater que le mercredi elles augmentent à presque le double de temps pour chaque échantillon, ce qui montre bien qu'il s'agit d'un type d'activité aimé par les enfants et particulièrement par ceux ayant entre quatre et six ans.

Les « activités créatives et de découverte » sont souvent attribuées aux enfants presque au même niveau que l'on peut attribuer l'activité « jouer ». En principe, on part de la base que tous les enfants dessinent, font du bricolage, écoutent ou lisent des histoires, etc. Elles sont, en quelque sorte, tellement courantes que l'on ne s'attarde pas beaucoup à découvrir d'une manière plus attentive leur intérêt, à l'exception de la lecture. Le dessin ou le bricolage, par exemple, ont souvent le rôle d'activités supplétives, lorsque que l'on ne sait pas quoi proposer aux enfants, alors qu'elles ont une importance centrale dans le développement de l'imaginaire de ces derniers.

Quant aux durées médianes, on observe une baisse importante ce qui montre une variation de durée importante entre certains enfants pour ce type d'activité. Chez les Petits la durée médiane des jours d'école est de 30 min le mardi ou de 25 min le jeudi et chez les Grands elle est de 20 min ou de 15 min respectivement. La durée médiane du mercredi est de 60 min pour les premiers et de 40 min pour les deuxièmes.

Activités créatives et de découverte.

Durée moyenne (min)



GRAPH. 8

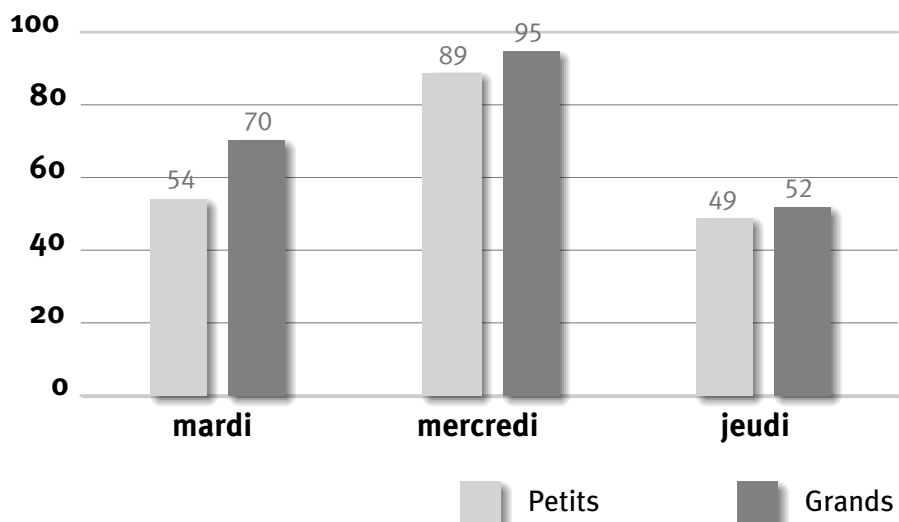
LES « ACTIVITÉS MÉDIATIQUES ». [VOIR GRAPH. 9].

La catégorie concernant les « activités médiatiques » a comme principale activité « regarder film » (TV ou vidéo). Chaque jour a une durée moyenne différente, tant chez les Petits que chez les Grands. Bien que ces derniers aient systématiquement une plus longue durée moyenne, l'écart le plus significatif n'apparaît que le mardi. Le jeudi, on observe la durée moyenne la plus courte (49 min et 52 min respectivement), probablement du fait qu'il s'agit d'un jour précédant un jour d'école et le mercredi, une durée moyenne s'élevant à presque une heure et demie chez les Petits et à une heure trente cinq chez les Grands. Les exigences des parents à l'égard des horaires des Petits, d'une part, ainsi que le type de programme (parfois à partager) d'autre part, influencent probablement ces résultats. On pourrait imaginer l'hypothèse suivante : le mardi, les Grands ont peut-être le droit de se coucher un peu plus tard que les Petits ce qui leur permet de regarder plus longtemps la télévision. Le mercredi il y a toute une journée disponible pour pouvoir regarder un film à la télévision, alors que le jeudi, il est difficile de rester plus d'une heure devant l'écran, le temps disponible étant beaucoup plus restreint, que les deux jours qui précèdent. Pourrions nous conclure que plus il y a du temps disponible, plus les enfants regardent la télévision ? Il serait intéressant de savoir qu'elle est la durée moyenne de ce type d'activité le vendredi et plus encore, le samedi.

N'oublions pas que malgré l'utilisation massive de la télévision dans les foyers, l'usage de celle-ci est loin d'être homogène. Ceci se vérifie lorsque l'on observe les durées médianes ; elles s'élèvent à 45 min le mardi et 35 min le jeudi, chez les Petits et à 60 min et 45 min respectivement, chez les Grands. La durée médiane du mercredi s'élève à 75 min chez les Petits et à 90 min chez les Grands, confirmant une nette différence entre les deux tranches d'âge.

Activités médiatiques.

Durée moyenne (min)



GRAPH. 9

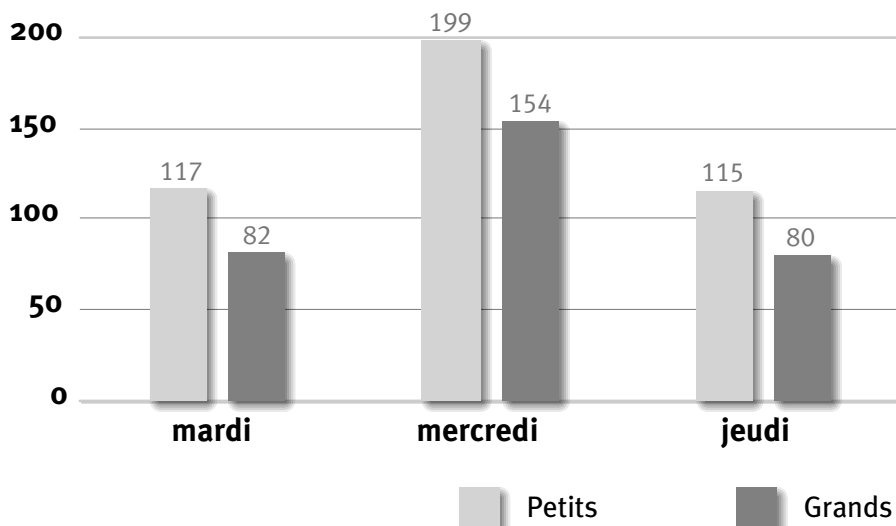
L'ACTIVITÉ « JOUER, SE DIVERTIR ». [VOIR GRAPH. 10].

La catégorie d'activités « Jouer, se divertir » rassemble tous les types de jeux possibles. On constate que le jeu reste pour les enfants leur activité par excellence. Le jeu, chez les Petits, a systématiquement une durée moyenne bien supérieure à celle des Grands. Le mercredi, l'activité ludique augmente nettement s'élevant, chez les Petits, à une durée moyenne de trois heures et dix neuf minutes et chez les Grands à une durée moyenne de deux heures trente et quatre minutes. Pour les Petits, aucune autre activité a une durée moyenne aussi importante. Pour les Grands, et uniquement les jours d'école, l'activité « manger » devance la durée des jeux avec une durée moyenne supérieure d'environ 20 minutes.

Les durées médianes de l'activité « jouer se divertir » s'élèvent, chez les Petits, à 110 min les jours d'école, alors que chez les Grands elles s'élèvent à 70 min le mardi et à 75 min le jeudi. Le mercredi la durée médiane des activités ludiques sont de 185 min chez les Petits est de 140 min chez les Grands. Les différences les plus fortes entre les durées moyennes et médianes ont lieu le mercredi, ce qui montre que le mercredi est le jour où on observe la plus grande hétérogénéité concernant les durées des jeux chez les enfants.

Jouer, se divertir.

Durée moyenne (min)



GRAPH. 10

LES « DEVOIRS ». [VOIR GRAPH. 11]

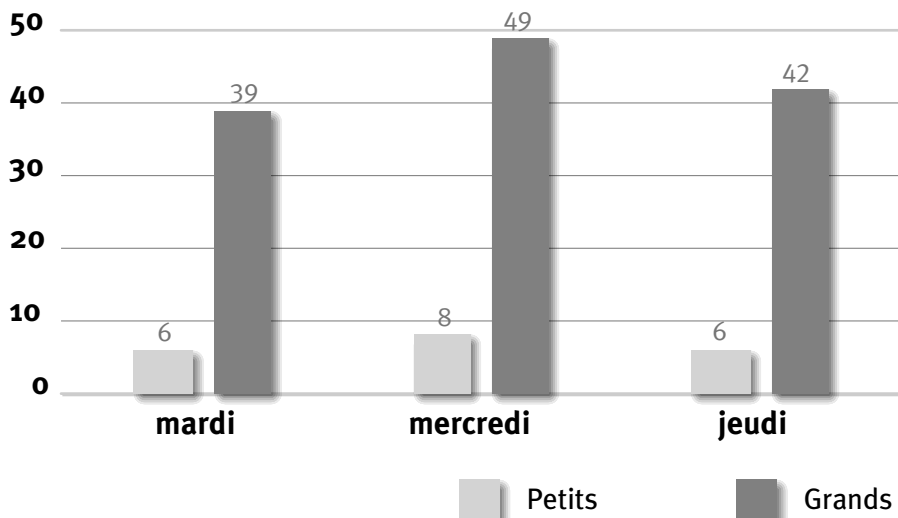
L'activité « devoirs » est une catégorie d'activités qui touche particulièrement les Grands. Les types de devoirs qui prédominent dans cette catégorie sont, bien sûr, les « devoirs scolaires », tant pour les Petits que pour les Grands.

Cependant, chez les Petits, ceux qui sont concernés par ce type d'activité sont ceux qui ont six ans ou en tout cas qui sont en 1^{ère} Primaire, ce qui modifie beaucoup la durée moyenne réelle, car plus de la moitié de l'échantillon n'est pas touchée par cette activité, ce qui n'est pas le cas pour l'échantillon des Grands. La durée moyenne pour la réalisation des devoirs, chez les Petits, ne dépasse pas les huit minutes, alors que chez les Grands la durée moyenne oscille entre 39 min (le mardi) et 49 min (le mercredi). Il n'est pas surprenant de constater que le temps d'investissement pour cette activité soit nettement plus important chez ces derniers.

Les durées médianes des « devoirs » des enfants sont de zéro minutes chez les Petits, peu importe le jour et de 35 min le mardi, 45 min le mercredi et 40 min le jeudi, chez les Grands. Ce qui montre que pour ces derniers le plus courant c'est de passer entre 35 et 40 minutes à faire leurs devoirs les jours d'école et trois quart d'heure le mercredi.

Devoirs.

Durée moyenne (min)



GRAPH. 11

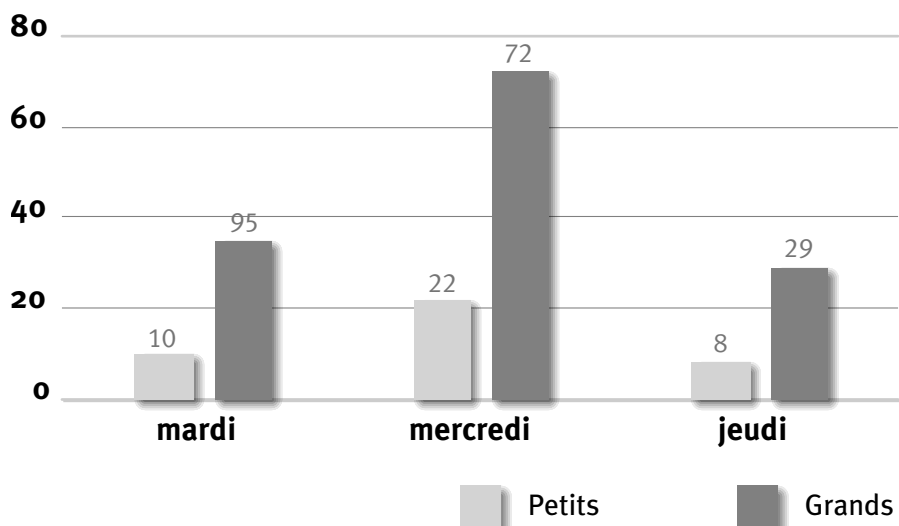
L'ACTIVITÉ « COURS HORS ÉCOLE ». [VOIR GRAPH. 12]

La catégorie « cours hors école » rassemble tous les cours avec encadrement que les enfants suivent en dehors de l'école. On observe un très grand écart entre les Grands et les Petits, les premiers investissant un temps moyen beaucoup plus important que les deuxièmes. Bien que le mercredi représente un jour privilégié pour ce type d'activité (plus du double de temps), on peut constater que les jours de la semaine sont aussi investis, particulièrement chez les Grands. Chez les Petits, il s'agit d'un type d'activité moins suivi, surtout avant 6 ans, mais annonçant déjà une dynamique semblable. Le mardi, comme chez les Grands la durée moyenne de 10 minutes, plus importante que le jeudi et le mercredi une durée moyenne (supérieure au double), de 22 minutes.

La durée médiane de cette activité est pour chaque jour de zéro minute, chez les Petits, alors que chez les Grands, elle est de zéro minute les jours d'école et de 60 min le mercredi. Ceci confirme, d'une part, la basse fréquentation par jour, à ce type d'activité en général chez les Petits, ainsi que pendant les jours d'école, chez les Grands et d'autre part, l'importance du mercredi, chez ces derniers. En effet, comme « cours hors école » hebdomadaires; ils peuvent avoir lieu n'importe quel jour de la semaine, mais les inscriptions des enfants se font en fonction des places disponibles. Il n'est donc pas surprenant de constater que le mercredi soit le premier jour à être choisi pour ce genre d'activité.

Cours hors école.

Durée moyenne (min)



GRAPH. 12

L'ACTIVITÉ « SORTIES ». [VOIR GRAPH. 13].

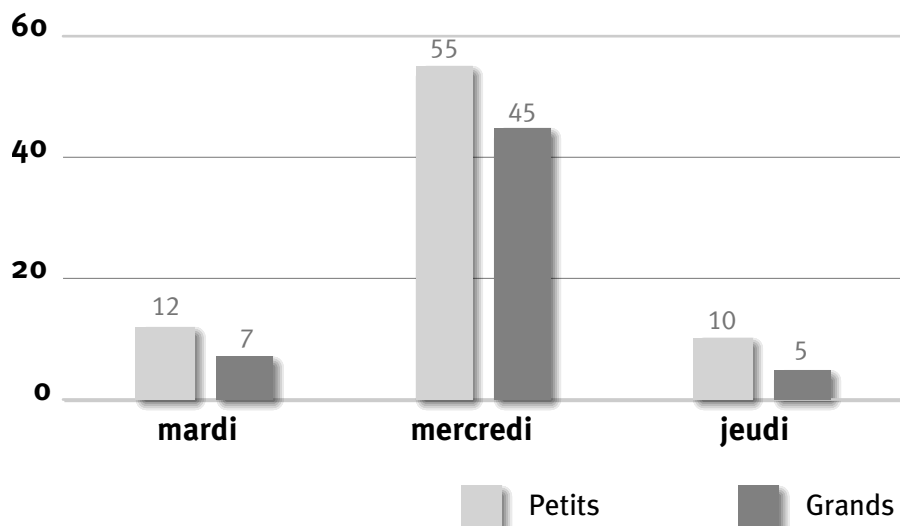
La durée moyenne de la catégorie d'activités « sorties » est plus longue chez les Petits que chez les Grands et ceci pour les trois jours. De plus on découvre un écart frappant entre le mercredi et les jours d'école. Le mardi ou le jeudi la durée moyenne s'élève à 12 et 10 minutes respectivement, chez les Petits, alors que le mercredi celle-ci s'élève à 55 minutes. Les jours d'école, chez les Grands, la durée moyenne des jours d'école s'élève à 7 et 5 minutes respectivement alors que le mercredi elle est de 45 minutes. Cette forte différence entre les jours d'école et le mercredi, montre que ce dernier est en fait, un jour par excellence pour ce type d'activité. La fréquentation obligatoire à l'école provoque probablement une incidence pour une bonne partie des enfants, de vouloir rester à domicile, lorsque l'école est finie. Il ne faut pas négliger l'importance du temps passé à l'école, particulièrement pour les plus petits.

Par ailleurs, n'oublions pas que le mercredi, est souvent aussi le jour consacré aux achats particuliers (matériel scolaire ou vêtements), aux invitations de camarades ou aux visites aux grands-parents, lorsqu'ils habitent dans la même ville. C'est aussi un des jours privilégiés pour les spectacles jeune public, encourageant encore plus les « sorties » des enfants, ce jour-là.

Les durées médianes des « sorties » les jours d'école sont de zéro minutes, tout âge confondu, ce qui montre que moins de 50% de chaque échantillon n'est concerné par cette activité ces jours-là. Par contre, le mercredi, une majorité d'enfants sont concernés par les « sorties », avec une durée médiane s'élevant à 25 minutes, chez les Petits, et à 10 minutes chez les Grands. Ces résultats montrent la présence d'une forte différence des durées de « sorties » entre les enfants de chaque échantillon, en faveur des Petits. Ceci probablement du fait que ces derniers sont plus dépendants, donc plus facilement invités à accompagner les adultes dans leurs « sorties ».

Sorties.

Durée moyenne (min)



GRAPH. 13

LES « SOINS OU ENNUIS DE SANTÉ ». [VOIR GRAPH. 14].

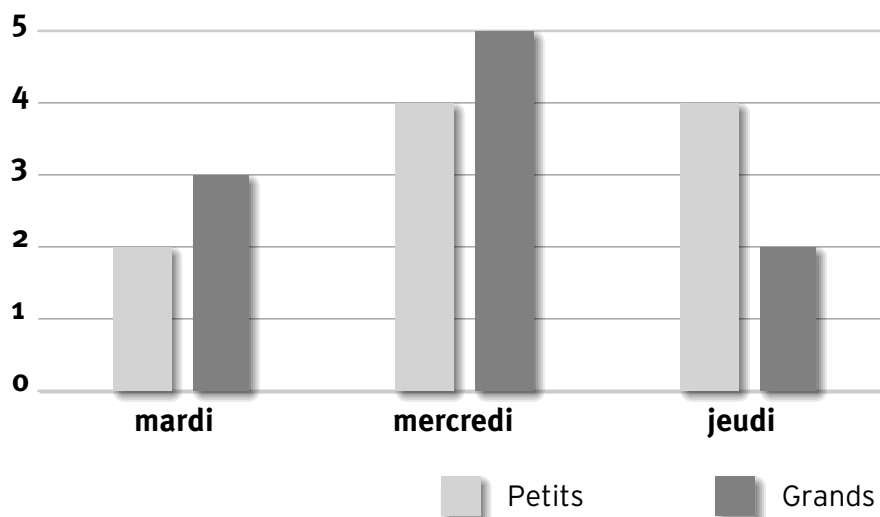
La catégorie d'activités « soins ou ennuis de santé » nous offre une information complémentaire sur un autre aspect du quotidien des enfants ; toutefois, le hasard joue ici un rôle incontestable. Le nombre d'enfants concernés par ce type d'activité est très réduit, c'est pour cela que la moyenne ne représente que quelques minutes pour chaque échantillon, alors que pour les enfants concernés la durée est probablement de plusieurs heures et même de toute la journée.

Peut-on expliquer la logique qui pousserait les Petits ou les Grands à être malades, tel jour au lieu de tel autre ? Peut-on savoir pourquoi, c'est le mercredi où les Grands ont la durée moyenne la plus longue ? Peut-on dire pourquoi chez les Petits tant le mercredi que le jeudi ont la durée moyenne la plus longue pour ce type d'activité ou problème ?

Serait-il possible d'imaginer que le fait que le mercredi soit un jour de congé, permettrait plus facilement aux parents de décider de laisser les enfants, ce jour-là, à la maison ? Se pourrait-il que le jeudi la reprise des cours soit plus exigée (de la part des parents) aux Grands qu'aux Petits ? Le rôle important joué par le hasard dans cette catégorie d'activités, ainsi que le nombre limité des cas, rend les hypothèses moins certaines, mais elles restent cependant intéressantes.

Soins ou ennuis de santé.

Durée moyenne (min)



GRAPH. 14

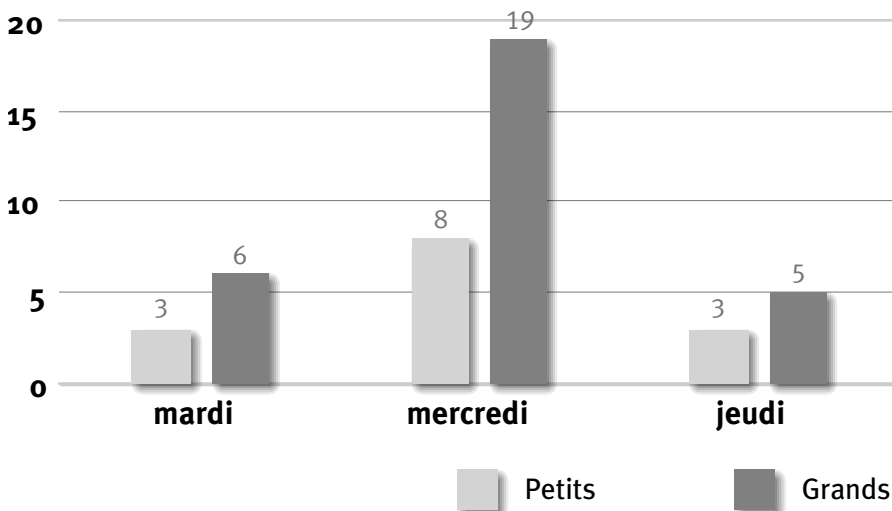
Inutile de dire que les durées médianes de l'activité « soins ou ennuis de santé » est systématiquement de zéro minutes. Le nombre d'enfants concernés par ce type d'activité reste un nette minorité.

LES « TÂCHES DIVERSES ». [VOIR GRAPH. 15].

Il est intéressant de constater la grande différence de durée moyenne entre les deux groupes d'âge. On observe que la durée moyenne chez les Petits est beaucoup plus courte (entre 3 et 8 minutes selon le jour) que, chez les Grands, où elle s'élève fortement passant de 5 minutes le mardi à 19 minutes le mercredi. C'est le mercredi, par ailleurs, où ce type d'activité prend le plus de temps aux enfants, particulièrement, comme on vient de le voir, à ceux qui ont entre 9 et 11 ans.

Tâches diverses.

Durée moyenne (min)



GRAPH. 15

Les durées médianes des « tâches diverses » sont systématiquement de zéro minute. Il s'agit vraisemblablement d'un type d'activité n'arrivant pas à toucher la moitié de chaque échantillon.

Enfin, la catégorie « activités émotives et affectives » ne sera pas prise en compte dans cette comparaison, car elle présente des durées moyennes extrêmement faibles, tant chez les Grands que chez les Petits. N'oublions pas que la durée moyenne de chaque activité est calculée sur la totalité de l'échantillon et non pas uniquement sur les enfants concernés par l'activité.

3.3.2 Quelle est la distribution des sous-catégories d'activités présentant une moyenne de minimum 5 minutes?

[CATÉGORISATION EN 72 ACTIVITÉS].

Après avoir analysé les différents types d'activités classifiées en 16 catégories différentes, nous allons regarder de plus près les différents types d'activités, émanant des premières, présentant une durée moyenne d'au moins 5 minutes. Le but ici est d'avoir une information beaucoup plus détaillée des activités précédemment étudiées. Lorsque nous parlons, par exemple, de l'activité « jouer, se divertir », ou de l'activité « sorties » ou des « activités créatives et de découverte », nous n'avons aucune idée de quel type de jeu, de sortie ou d'activité créative il s'agit. Pour cela nous utiliserons une catégorisation comprenant 72 activités différentes. La richesse de cette information affine l'analyse des occupations des enfants en fonction de leur âge. Par ailleurs, plus on précise les activités de enfants, plus l'approche quantitative devient, en quelque sorte, qualitative aussi. Nous pourrons, par exemple, savoir si l'enfant joue à des activités sportives, à des jeux de société ou à des jeux électroniques etc. et durant combien de temps. Si lorsqu'il sort, c'est pour se divertir ou pour faire des achats et, entre les trois jours étudiés, quels jours semblent les meilleurs pour cette activité-là. S'il passe plus de temps à lire ou à dessiner, durant combien de temps et à quel âge cela est plus fort, etc.

Il est bien entendu que certaines sous-catégories d'activités ne sont pas très différentes de la catégorie d'activités qui les chapeaute, il s'agit notamment de

celles d'ordre biologique ou physiologique. Leur spécificité sera plus nette, tout en restant assez générale. Par exemple, les sous-catégories émanant de la catégorie d'activités « soins personnels » seront : « faire sa toilette », « douche, bain, laver cheveux » et « autres soins ». La même chose pour la catégorie d'activités « manger », dont ses sous-catégories seront « manger ou boire quelque chose » ou « repas journée ».

Parmi les 16 catégories d'activités de base, l'activité « jouer, se divertir » est celle qui comporte le plus de sous-catégories. Comment prétendre étudier le quotidien des enfants sans s'attarder à la variété de ses occupations préférées ? Nous avons distingué 14 types de jeux différents (*«jeux activités sport», «jeux poursuite», «jeux d'adresse et d'équilibre», «jeux de scène», «jeux société», «jeux d'imitation», «jeux de construction», «jeux didactiques», «jeux symboliques», «jeux électroniques», «jeux de plein-air, dehors, foire», «petits jeux ou activités d'intérieur», «activités ludiques parascolaires», «jeux avec animal domestique»*), cependant, la spécificité des ceux-ci n'a pas été, systématiquement, distinguée par tous les parents, ce qui nous a obligé à maintenir une sous-catégorie « jouer ¹ », qui reste générale, bien qu'analysée, dans cette partie-ci, en tant que sous-catégorie.

LES SOUS-CATÉGORIES D'ACTIVITÉS HORS ÉCOLE DES JOURS SCOLAIRES, CHEZ LES PETITS. [VOIR TABLEAUX 1 ET 2].

Les différences entre le mardi et le jeudi, chez les Petits, sont, à première vue, réduites. En premier lieu on constate que l'immense majorité des sous-catégories est la même durant les deux jours à deux exceptions près : les «cours sport» (5 min) et les «jeux société» (6 min) qui n'ont lieu que le mardi. Ces deux activités ne semblent pas être très courantes et touchent moins de la moitié de l'échantillon des Petits. Toutefois elles nous font découvrir deux choses: la première, que lorsque les Petits suivent un «cours hors école» ce sont les «cours sport» qui prédominent et la deuxième, que les «jeux des société» ne sont pas très fréquents, chez les Petits, les jours d'école.

1 Pour simplifier le texte, cette sous catégorie «jouer (non spécifié)» sera appelée tout simplement: «jouer».

Distribution de la durée des activités détaillées* (en minutes).

Classification en 72 catégories.

Mardi -Petits (4 - 6 ans)

	Méd	Moy	Min	Max	Sum
activité de conversation	0	5	0	120	2256
activités artistiques	0	15	0	185	6660
activités littéraires	3	15	0	150	6762
activités ludiques parascolaires	0	9	0	170	4202
activités manuelles ou pratiques	0	7	0	140	3127
aller école	20	19	0	60	8722
aller maison	25	26	0	75	11592
cours sport	0	5	0	175	2264
devoirs scolaires	0	6	0	130	2841
douche, bain, laver cheveux	10	13	0	75	5986
faire sa toilette	10	12	0	70	5319
jeux de construction	0	8	0	250	3683
jeux électroniques	0	11	0	165	4937
jeux société	0	6	0	125	2529
jeux symboliques	0	19	0	310	8777
jeux-activités sport	0	8	0	120	3487
jouer	20	41	0	230	18438
regarder film	45	53	0	305	24003
repas journée	100	102	30	195	45921
s'habiller	20	21	0	105	9679
se reposer, se relaxer	0	10	0	180	4434
sorties achats	0	7	0	100	3076

*Les activités détaillées retenues (22) correspondent à celles présentant une moyenne de minimum 5 minutes.

TABLEAU 2

On observe que sept activités détaillées, ne présentent pas de différence de durée moyenne entre les deux jours d'école, ce qui montre une probable régularité pour tous les jours d'école. Il s'agit des «*activités littéraires*» (15 min), des «*activités ludiques parascolaires*» (9 min), «*d'aller école*» (19 min), «*d'aller maison*» (26 min), des «*jeux électroniques*» (11 min), des «*repas journée*» (102 min) et des «*sorties achats*» (7 min). Notons que parmi ces dernières, en dehors des trajets et des repas, les «*activités littéraires*» sont les seules à toucher 50% ou plus, de l'échantillon des Petits. Ceci montre que la lecture (lire ou écouter une histoire) pour les enfants ayant entre 4 et 6 ans, durant un quart d'heure,

semble être une activité rituelle importante. S'agit-il peut-être du temps de lecture des enfants avant de s'endormir ?

A part cela, il n'est pas étonnant de voir que les trajets pour aller à l'école, prennent moins de temps que les trajets pour rentrer à la maison. A cet âge, ces derniers se font en général en compagnie d'un des deux parents et probablement de manière plus tranquille que lorsqu'il faut se rendre à l'école. A cette occasion, il se peut que le parent concerné soit plus disposé à s'adapter au rythme de l'enfant et profite de ce moment pour connaître un peu plus les personnes liées à celui-ci par l'institution scolaire (p. e. : camarades d'école, parents d'élèves, enseignantes, etc.).

Important aussi d'observer que les seules « sorties » durant ces deux jours, ayant une durée moyenne supérieure à 5 minutes, sont celles qui concernent les achats. N'oublions pas que celles-ci se font nécessairement en compagnie d'un adulte, car entre quatre et six ans les enfants ne se déplacent pas encore tous seuls. Et bien que la fréquentation soit inférieure à 50% de l'échantillon, pour certain nombre d'enfants il s'agit d'une activité régulière.

On constate aussi que les *jeux électroniques* attirent un certain nombre d'enfants de cet âge et bien qu'ils touchent moins de la moitié de l'échantillon, certains enfants peuvent jouer facilement plus de 20 min par jour. Nous avons même le cas d'un enfant qui a passé un temps maximum de 2h45 le mardi et 2h40 le jeudi, dans ce type d'activité.

On découvre aussi que huit sous-catégories d'activités ont une moyenne un peu plus longue le mardi et que quatre sous-catégories d'activités ont une moyenne un peu plus longue le jeudi.

Distribution de la durée des activités détaillées* (en minutes).

Classification en 72 catégories.

Jeudi -Petits (4 - 6 ans)

	Méd	Moy	Min	Max	Sum
activité de conversation	0	6	0	110	2502
activités artistiques	0	12	0	140	5576
activités littéraires	0	15	0	210	6633
activités ludiques parascolaires	0	9	0	170	3894
activités manuelles ou pratiques	0	8	0	155	3668
aller école	20	19	0	60	8715
aller maison	25	26	0	90	11746
devoirs scolaires	0	5	0	105	2397
douche, bain, laver cheveux	15	15	0	60	6572
faire sa toilette	10	11	0	80	5050
jeux de construction	0	6	0	270	2629
jeux électroniques	0	11	0	160	5168
jeux symboliques	0	17	0	235	7822
jeux-activités sport	0	7	0	150	3181
jouer	25	44	0	370	19957
regarder film	30	47	0	420	21470
repas journée	100	102	0	270	46035
s'habiller	15	20	0	75	8964
se reposer, se relaxer	0	11	0	195	4979
sorties achats	0	7	0	195	3107

*Les activités détaillées retenues (20) correspondent à celles présentant une moyenne de minimum 5 minutes.

TABLEAU 3

Les activités détaillées ayant une moyenne plus longue le mardi sont : les «*activités artistiques*» (15 min), les «*devoirs scolaires*» (6 min), «*faire sa toilette*» (12 min), les «*jeux de construction*» (8 min), les «*jeux symboliques*» (19 min), les «*jeux activités-sport*» (8 min), «*regarder film*» (53 min) et «*s'habiller*» (21 min). Parmi celles-ci, en dehors des activités d'hygiène et d'habillement, l'activité «*regarder film*» est celle qui présente la différence la plus importante entre les deux jours et touche 50% ou plus de l'échantillon. Les enfants entre 4 et 6 ans regardent plus la télévision le mardi que le jeudi.

Les activités détaillées ayant une moyenne quelques minutes plus longue le jeudi sont : «*l'activité de conversation*» (6 min), les «*activités manuelles*» (8 min), «*douche bain, laver cheveux*» (15 min), «*jouer*» (44 min) et «*se reposer, se relaxer*»

(11 min). Il est intéressant d'observer que *l'activité de conversation*, provenant de la catégorie d'activité « conversation et sociabilité » reste, si accessoire.

Quant aux durées médianes, on remarque qu'un nombre important d'activités détaillées (quatorze le mardi et douze le jeudi) a une durée médiane de zéro minute. Ceci signifie que ces activités touchent moins de la moitié de l'échantillon des Petits durant les deux jours d'écoles étudiés, montrant la variété des journées enfantines.

LES SOUS-CATÉGORIES D'ACTIVITÉS HORS ÉCOLE DES JOURS SCOLAIRES, CHEZ LES GRANDS. [VOIR TABLEAUX 3 ET 4]

Les différences entre le mardi et le jeudi, chez les Grands ne sont pas très importantes. L'immense majorité des activités détaillées sont les mêmes durant les deux jours à une exception près : l'activité « *se reposer, se relaxer* » qui n'a lieu que le jeudi. Ceci est intéressant, car le mardi les enfants ont plus de temps pour se reposer que le jeudi, ce qui montre bien que le poids de la semaine est bien réel pour un certain nombre d'entre eux.

On observe qu'une seule sous-catégorie d'activité a la même durée moyenne durant les deux jours d'école étudiés. Il s'agit d'une de l'activité d'hygiène « *faire sa toilette* » (9 min), touchant plus de 50% de l'échantillon des Grands. Par contre, celle concernant « *douche, bain ou laver cheveux* », ne touche pas la moitié de l'échantillon ni le mardi, ni le jeudi et sa durée moyenne est plus importante le jeudi (10 min).

La majorité des activités détaillées ont des plus longues durées moyennes le mardi. Il n'y a que six activités détaillées ayant des durées moyennes entre un et trois minutes plus longues le jeudi. Il s'agit des activités suivantes : « *aller école* » (24 min), « *aller maison* » (30 min), « *devoirs scolaires* » (41 min), « *douche bain, laver cheveux* » (10 min), « *jeux électroniques* » (20 min) et « *jouer* » (30 min). Parmi celles-ci, on observe que les « *devoirs scolaires* » correspondent à une activité caractéristique du jeudi pour les enfants de cet âge. Ceci probablement du fait que le vendredi c'est, en général, le jour où les enfants doivent rendre leurs devoirs.

On distingue quatre sous-catégories d'activités ludiques assez différentes, chez les Grands: les «*jeux activités sport*», les «*activités ludiques parascolaires*», l'activité «*jouer*» ainsi que les «*jeux électroniques*». Les différences entre les deux jours sont minimes. Les deux premières sont un peu plus longues le mardi (7 min et 9 min respectivement) les deux autres, le jeudi (30 min et 20 min respectivement).

Les durées moyennes des trajets à l'école et à la maison sont un tout petit peu plus longues le jeudi. Par ailleurs on assiste au même phénomène que chez les Petits : les trajets de retour à la maison ont une durée moyenne plus longue. Comme la plupart des enfants ayant entre 9 ans et 11 ans, rentrent tous seuls, on peut croire que ce temps supplémentaire correspond à un temps de relations sociales avec les camarades d'école, à la sortie des classes.

Parmi les « activités créatives et de découverte », on découvre deux sous-catégories les jours d'école : les «*activités littéraires*» et les «*activités artistiques*». Les premières présentent une durée moyenne beaucoup plus importante que les deuxièmes (21 min et 20 min pour chaque jour, contre 8 min et 6 min pour chaque jour). Ceci montre que la lecture, ainsi que ses activités dérivées, ont une place importante les jours scolaires chez les Grands, bien qu'elles ne soient pas assez populaires que pour atteindre 50% de l'échantillon.

Parmi les « *activités médiatiques* », c'est la sous-catégorie «*regarder film*» (66 min), qui apparaît comme étant la seule représentante de ce type d'activité. Elle représente, parmi toutes les activités de loisir détaillées, celle qui a la plus longue durée moyenne. La durée médiane de cette activité, est systématiquement plus courte que la durée moyenne, mais surtout le mardi ou la différence est de 16 min. ce qui montre une variabilité importante à l'intérieur de l'échantillon.

Distribution de la durée des activités détaillées* (en minutes).

Classification en 72 catégories.

Mardi -Grands (9 - 11 ans)

	Méd	Moy	Min	Max	Sum
activité de conversation	0	9	0	150	3866
activités artistiques	0	8	0	285	3546
activités littéraires	0	21	0	210	9348
activités ludiques parascolaires	0	9	0	90	3977
aller école	20	23	0	65	10410
aller maison	30	29	0	89	13281
cours de formation artistique	0	11	0	200	4886
cours sport	0	17	0	200	7800
devoirs scolaires	30	38	0	164	17013
douche, bain , laver cheveux	0	8	0	87	3754
faire sa toilette	5	9	0	55	4217
jeux électroniques	0	17	0	239	7570
jeux-activités sport	0	7	0	143	3287
jouer	5	28	0	250	12568
regarder film	50	66	0	370	29832
repas journée	95	99	15	225	44726
s'habiller	15	17	0	95	7547
tâches ménagères/ aut. tâches	0	6	0	188	2646

*Les activités détaillées retenues (18) correspondent à celles présentant une moyenne de minimum 5 minutes.

TABLEAU 4

Distribution de la durée des activités détaillées* (en minutes).

Classification en 72 catégories.

Jeudi -Grands (9 - 11 ans)

	Méd	Moy	Min	Max	Sum
activités de conversation	0	7	0	115	3144
activités artistiques	0	6	0	90	2548
activités littéraires	0	20	0	224	8964
activités ludiques parascolaires	0	7	0	100	3357
aller école	25	24	0	65	10699
aller maison	30	30	0	90	13619
cours formation artistique	0	9	0	160	4105
cours sport	0	12	0	12	5631
devoirs scolaires	40	41	0	206	18407
douche, bain, laver cheveux	0	10	0	60	4413
faire sa toilette	5	9	0	55	4259
jeux électroniques	0	20	0	235	8795
jeux-activités sport	0	6	0	125	2797
jouer	10	30	0	295	13474
regarder film	45	50	0	457	22405
repas journée	95	98	10	205	44375
s'habiller	15	16	0	88	7031
se reposer, se relaxer	0	5	0	260	2367
tâches ménagères/aut. tâches	0	5	0	95	2431

*Les activités détaillées retenues (19) correspondent à celles présentant une moyenne de minimum 5 minutes.

TABLEAU 5

Parmi les différents types des « cours hors école », il n'y a que deux qui présentent 5 min ou plus de durée moyenne: les «*cours de formation artistique*» et les «*cours sport*» (ou *entraînements sportifs*). Leurs durées moyennes sont un peu plus importantes le mardi (11 min pour les premiers et 17 min pour les deuxièmes). Toutefois, aucun de ces deux types de cours n'arrive à toucher 50% de l'échantillon des Grands.

Les «*activités de conversation*» recensées comme telles, présentent une durée moyenne plus longue le mardi, cependant elle ne dépasse pas les dix minutes. Ceci montre que ce type d'activité privilégiant le dialogue et l'échange entre les enfants ou entre les parents et les enfants, est très limitée. D'ailleurs, elle ne touche pas la moitié de l'échantillon des Grands.

Enfin, les «*tâches ménagères*» sont celles qui présentent les plus courtes durées moyennes, avec une minute de plus le mardi (6 min). La demande d'aide dans des tâches domestiques de la part des parents semble être de plus en plus absente au sein des familles.

Enfin, parmi toutes les activités détaillées, la sous-catégorie «repas journée» est celle qui présente les durées moyennes (99 min, 98 min) et les durées médianes (95 min) les plus longues.

En ce qui concerne les durées médianes, on observe qu'un nombre important d'activités détaillées (dix le mardi et onze le jeudi) a une durée médiane de zéro minute, c'est-à-dire, qu'elles touchent moins de la moitié de l'échantillon des Grands, montrant que l'uniformité des journées enfantines, n'est, finalement, que très relative.

COMPARAISON ENTRE LES SOUS-CATÉGORIES D'ACTIVITÉS HORS ÉCOLE DES JOURS SCOLAIRES ENTRE LES PETITS ET LES GRANDS.

En ce qui concerne le nombre d'activités détaillées, on constate qu'il est plus important chez les Petits, que chez les Grands (22 activités le mardi, contre 18 activités et 20 activités le jeudi, contre 19 activités). Chez les enfants de 9 à 11 ans, on assiste aussi à beaucoup moins de régularité des durées médianes et moyennes entre les deux jours d'école observés, que chez les Petits.

On découvre que l'activité «*sorties achats*», disparaît chez les Grands. Probablement du fait qu'ils peuvent plus facilement rester seuls pendant que les parents font les courses, ils ne sont pas contraints à devoir les accompagner, comme semble être le cas chez les Petits.

Les «*activités créatives et de découverte*», diminuent notablement chez les Grands. D'une part, il y a une de moins, les «*activités manuelles*», et d'autre part, les «*activités artistiques*» durent plus longtemps chez les enfants de 4 à 6 ans. Par contre, les «*activités littéraires*» ont une durée moyenne plus longue chez les Grands. Ceci fait croire à un processus de "scolarisation" du temps libre des enfants qui tend à accentuer les activités "d'étude" au détriment des activités de créativité.

Les activités ludiques détaillées se réduisent fortement chez les Grands, passant de sept à quatre activités. Il n'y a plus de «*jeux de construction*», ni des «*jeux de société*», ni des «*jeux symboliques*». En revanche, les «*jeux électroniques*» ont des durées moyennes beaucoup plus longues chez les Grands, (11 min chez les Petits, 17 et 20 min chez les Grands).

Les «*devoirs scolaires*» chez les enfants de 4 à 6 ans représentent une activité très restreinte, alors que chez les Grands elle implique probablement la majorité de l'échantillon. Pour observer la différence, regardons les points extrêmes : chez les Petits, la durée la plus longue pour cette activité est de 130 min, le mardi, alors que chez les Grands, la durée la plus longue est de 206 min, le jeudi.

Les différents repas de la journée prennent un peu plus de temps chez les Petits, mais la différence n'est pas très importante. En général, la durée moyenne se situe autour de 100 minutes. Comme certains repas ont souvent lieu en famille, la distinction de cette activité selon l'âge est probablement moins exacte que si nous pouvions la mesurer par tranche d'âge. Elle mesure plutôt un temps social, qu'un rythme biologique.

L'activité «*se reposer, se relaxer*» est présente durant les deux jours, chez les Petits, avec une durée moyenne plus longue que chez les Grands. Chez ces derniers, elle n'apparaît que le jeudi et dans sa durée moyenne minimum.

Chez les Grands, on recense deux cours extrascolaires : le «*cours sport*» et le «*cours de formation artistique*», alors que chez les Petits, on ne trouve que le premier et uniquement le mardi. La durée moyenne des «*cours sport*» chez les Grands, double celle des Petits.

L'activité détaillée «*tâches ménagères*» n'apparaît pas chez les Petits, montrant que ce type d'activité, déjà peu importante chez les Grands, est pratiquement inexistante avant sept ans.

L'«*activité de conversation*» est restreinte, tant chez les Grands, que chez les Petits. Toutefois, chez les premiers, la durée moyenne est un peu plus longue, mais ne dépassant pas les 10 minutes. Comme nous l'avons déjà vu, ces résultats montrent que pour beaucoup de personnes l'activité consistant à échanger des points de vue avec l'enfant ou de prendre connaissance de ce qu'il vit ne nécessite pas d'un temps particulier.

Quant aux deux activités d'hygiène : «*douche, bain et laver cheveux*» et «*faire sa toilette*» on observe qu'en général, les durées moyennes sont plus longues chez les Petits. On constate aussi que la première, concernant la douche ou le bain, est systématiquement plus longue le jeudi.

L'activité «*regarder film*» est tant pour les Grands que pour les Petits, plus longue le mardi où le temps hors école est plus important. De plus, nous ne sommes pas surpris de constater que le temps passé à regarder un film soit (66 min contre 53, le mardi et 50 min contre 47 min le jeudi).

Les trajets des enfants de 9 à 11 ans pour aller à l'école et pour rentrer à la maison durent plus longtemps que ceux des enfants de 4 à 6 ans, alors que l'on pourrait imaginer que comme les premiers marchent plus vite prendraient moins de temps. On observe aussi que pour tous les enfants, le retour à la maison prend plus de temps que l'aller à l'école.

Enfin, l'activité «*s'habiller*» est un peu plus longue chez les Petits et pour tous les enfants, la durée moyenne du jeudi est une minute plus longue que le mardi.

COMPARAISON DES SOUS-CATÉGORIES D'ACTIVITÉS HORS ÉCOLE DU MERCREDI ENTRE LES PETITS ET LES GRANDS. [VOIR TABLEAUX 5 ET 6].

Il n'est pas surprenant de voir que les mercredis les activités détaillées des enfants se multiplient. Nous comptons environ un tiers de plus que durant les jours d'école. (30 chez les Petits et 31 chez les Grands). On constate aussi que trois sous-catégories d'activités ne concernent que les Petits et quatre que les Grands. Celles affectant les premiers, sont les «*autres activités d'observation et d'apprentissage*», les «*jeux d'imitation*» et les «*petits jeux et activités d'intérieur*» prouvant que les sous-catégories de loisirs sont plus variées chez les Petits. Celles affectant les deuxièmes, sont les «*activités audio*», «*aller cours*», «*aller sport*» et les «*cours langue*», montrant que trois activités sur quatre, représentent des activités plutôt contraintes, correspondant sûrement à des plans pré-alables en lien avec les études et l'organisation quotidienne familiale. Il n'y a que «*l'activité audio*», absente en tant que telle les jours d'école, qui représente une activité de loisir.

En dehors des activités pouvant être considérées comme spécifiquement des Petits ou des Grands, on observe d'autres sous-catégories présentant des durées moyennes très différentes entre Petits et Grands, les mercredis. Celles qui présentent des durées moyennes nettement plus longues chez les Petits, sont : les «*activités artistiques*» (26 min contre 9 min), les «*jeux symboliques*», (33 min contre 9 min), «*jouer*» (69 min contre 48 min), «*se reposer, se relaxer*» (20 min contre 7 min) et les «*activités manuelles*» (23 min contre 11min).

Celles qui présentent des durées moyennes nettement plus longues chez les Grands, sont : les «*activités littéraires*» (30 min contre 20 min), les «*cours formation artistique*» (17 min contre 7 min), les «*cours sport*» (36 min contre 9 min), les «*devoirs scolaires*» (46 min contre 7 min), les «*jeux électroniques*» (32 min contre 18 min) et les «*jeux activités sport*» (29 min contre 19 min).

Nous pouvons noter que concernant la durée moyenne des activités détaillées du mercredi, chez les Petits, ce sont les activités de loisirs qui s'imposent par rapport aux Grands ainsi que l'activité physiologique touchant le besoin de repos ou de sieste des Petits. En revanche, chez les Grands, nous pouvons constater que quatre activités parmi les six nettement plus longues que chez les Petits, demandent une certaine exigence de concentration ou une planification particulière en terme d'horaires (p. ex. : la lecture, suivre un cours de musique ou de tennis ou faire ses devoirs) ; deux activités ludiques, par contre, se différencient en termes de durées, gagnant leur spécificité pour cette tranche d'âge : il s'agit des jeux électroniques sur ordinateur ou sur un écran de télévision, ainsi que les jeux avec les pairs touchant une activité sportive (p. ex. : jouer au football, faire du vélo, jouer à la piscine, etc.).

Les activités de conversation, comme durant les jours d'école ont aussi une très basse durée moyenne les mercredis. Bien qu'un peu plus longues chez les Grands, elles touchent moins de 50% de chaque échantillon.

Quant aux sous-catégories provenant de l'activité «*sorties*», on découvre trois types des sorties semblables entre les deux tranches d'âge : les «*sorties achats*», les «*sorties culturelles*» et les «*sorties divertissements*». Cependant chacune présente une durée moyenne un tout petit peu plus longue chez les Petits, notamment celle concernant les divertissements, mais aucune d'entre elles n'arrive à impliquer 50% d'un des deux échantillons. N'oublions pas que les «*sorties*», ne concernent ni les jeux, qui ont lieu à l'extérieur des maisons, ni les déplacements, ni les cours hors école qui ont lieu la plupart du temps en

dehors de la maison. Chez les Petits, la durée moyenne s'élève à 26 min pour le premier type de « sorties », à 7 min pour le deuxième type et à 20 min pour le dernier type de « sorties ».

On observe deux activités détaillées issues des « activités médiatiques » : « *re-garder film* », la plus importante et « *activités audio* », dont nous avons déjà parlé. En ce qui concerne le temps passé devant l'écran, les Grands présentent une durée moyenne très légèrement supérieure (89 min) à celle des Petits (86 min). Bien que certaines émissions de dessins animés puissent être courtes, concrètement, il est probable que la durée des films soit plus déterminante que l'âge, pour le calcul de la durée totale. En plus, en dehors des réelles compétences de l'enfant, la participation de la fratrie à ce type d'activité est d'ailleurs assez fréquente, homogénéisant aussi les durées entre les différents âges.

Quant aux sous-catégories émanant des « déplacements », ils n'est pas surprenant de découvrir qu'elles sont plus variées chez les Grands, que chez les Petits. Chez les premiers, ce sont les trajets aux différents types de cours hors école qui marquent la différence. Les « aller maison » sont ceux qui présentent pour les deux échantillons la plus longue durée moyenne, ce qui est logique (25 min chez les Petits et 27 min chez les Grands). Il est intéressant de constater que les durées moyennes des trajets fluctuent entre 5 min pour « *aller magasins* », tant chez les Petits que chez les Grands, jusqu'à au maximum 11 min pour « *aller autres divers* », chez les Petits. Ceci montre qu'en général les enfants ne font pas des grands trajets pour leurs activités du mercredi alors que nous aurions pu supposer que le jour de congé ait pu favoriser des déplacements plus longs.

Les activités d'hygiène du mercredi comme « *douche bain, laver cheveux* » et « *faire sa toilette* » ont une durée moyenne légèrement plus longue chez les Petits (18 min et 11 min, contre 15 min et 10 min respectivement).

Tant les « *repas journée* », que l'activité « *s'habiller* » du mercredi présentent une durée moyenne légèrement plus longue chez les Petits (108 min contre 100 min pour les repas et 21 min contre 17 min pour l'habillage).

Enfin, les « *tâches ménagères ou autres tâches* » concernent une minorité d'enfants de chaque échantillon (moins de 50%), mais présentent une durée moyenne qui va du simple au double pour ce qui sont concernés. Chez les Petits, elle s'élève à 8 min, alors que chez les Grands à 16 min.

Distribution de la durée des activités détaillées* (en minutes).

Classification en 72 catégories.

Mercredi -Petits (4 - 6 ans)

	Méd	Moy	Min	Max	Sum
activités de conversation	0	7	0	135	3231
activités artistiques	0	26	0	332	11519
activités littéraires	15	20	0	194	9069
activités manuelles-pratiques	0	23	0	459	10167
aller autres divers	0	11	0	140	4817
aller magasins	0	5	0	50	2400
aller maison	25	25	0	110	11217
aut. act. d'observation et appr.	0	6	0	149	2576
cours formation artistique	0	7	0	200	3310
cours sport	0	9	0	210	4269
devoirs scolaires	0	7	0	180	3165
douche, bain, laver cheveux	20	18	0	75	8249
faire sa toilette	0	11	0	75	4953
jeux d'imitation	0	5	0	165	2375
jeux de construction	0	12	0	273	5315
jeux de plein-air, dehors, foire	0	13	0	235	5783
jeux électroniques	0	18	0	308	8175
jeux société	0	11	0	230	4946
jeux symboliques	0	33	0	320	14798
jeux-activités sport	0	19	0	347	8532
jouer	30	69	0	586	31173
petits jeux ou activités d'intérieur	0	6	0	328	2564
regarder film	70	86	0	400	38618
repas journée	105	108	20	270	48550
s'habiller	15	21	0	135	9678
se reposer, se relaxer	0	20	0	195	8803
sorties achats	0	26	0	300	11731
sorties culturelles	0	7	0	270	3116
sorties divertissements	0	20	0	570	9086
tâches ménagères/aut. tâches	0	8	0	165	3661

*Les activités détaillées retenues (30) correspondent à celles présentant une moyenne de minimum 5 minutes.

TABLEAU 6

Distribution de la durée des activités détaillées* (en minutes).

Classification en 72 catégories.

Mercredi -Grands (9 - 11 ans)

	Méd	Moy	Min	Max	Sum
activité de conversation	0	9	0	150	4000
activités artistiques	0	9	0	255	6698
activités audio	0	5	0	150	2242
activités littéraires	15	30	0	210	13430
activités manuelles-pratiques	0	11	0	210	4853
aller autres divers	0	8	0	89	3503
aller cours	0	7	0	83	2993
aller magasins	0	5	0	60	2349
aller maison	25	27	0	125	11998
aller sport	0	8	0	75	3707
cours formation artistique	0	17	0	225	7482
cours langue	0	14	0	381	6499
cours sport	0	36	0	325	16283
devoirs scolaires	45	46	0	346	20906
douche, bains, laver cheveux	10	15	0	93	6670
faire sa toilette	5	10	0	85	4531
jeux de construction	0	5	0	198	2233
jeux de plein-air, dehors, foire	0	6	0	383	2595
jeux électroniques	0	32	0	355	14563
jeux société	0	9	0	219	3992
jeux symboliques	0	9	0	179	4172
jeux-activités sport	0	29	0	365	13234
jouer	0	48	0	360	21712
regarder film	80	89	0	400	40196
repas journée	90	100	10	210	44911
s'habiller	15	17	0	125	7799
se reposer, se relaxer	0	7	0	240	3085
sorties achats	0	25	0	225	11177
sorties culturelles	0	6	0	240	2760
sorties divertissements	0	14	0	255	5892
tâches ménagères/aut. tâches	0	16	0	267	7269

*Les activités détaillées retenues (31) correspondent à celles présentant une moyenne de minimum 5 minutes.

TABLEAU 7

3.3.3 Comment se présente une journée type des enfants ? Aperçu à partir des dix sous-catégories d'activités prédominantes des enfants, selon leur durée moyenne pour chaque jour étudié et en introduisant le temps d'école.

[CATÉGORISATION EN 72 SOUS-CATÉGORIES D'ACTIVITÉS].

Afin d'avoir une vision un peu plus précise du type d'activité des enfants nous avons sélectionné, à partir de la catégorisation en 72 sous-catégories, les dix activités ayant les durées moyennes les plus importantes, pour chaque échantillon. Pour cette analyse, nous avons voulu introduire le temps d'école pour que l'on puisse se faire une idée de la journée globale des enfants. L'intérêt ici, plus que de regarder les durées, que nous avons déjà analysé de manière exhaustive, est de découvrir avec plus de précision les activités les plus suivies par les enfants, durant une journée d'école ou un mercredi, selon s'il s'agit des Petits ou des Grands.

L'inconvénient de sélectionner des sous-catégories est évidemment le fait que les catégories d'activités qui apparaissent ne sont pas exhaustives. Par exemple, lorsque l'on observe l'activité « jouer » nous ne constaterons que la présence des jeux ayant les durées les plus importantes, alors que les enfants ont peut-être joué à plusieurs autres jeux, mais pas très longtemps. La catégorisation de l'activité « jouer » compte quinze sous-catégories ou types de jeux différents, plus une concernant l'activité "jouer (sans spécification)" comprenant tous les jeux qui n'ont pas été précisés dans l'Agenda.

OBSERVONS LES GRAPHIQUES CONCERNANT LES DEUX JOURS SCOLAIRES CHEZ LES PETITS. [VOIR GRAPHS. 16 ET 17].

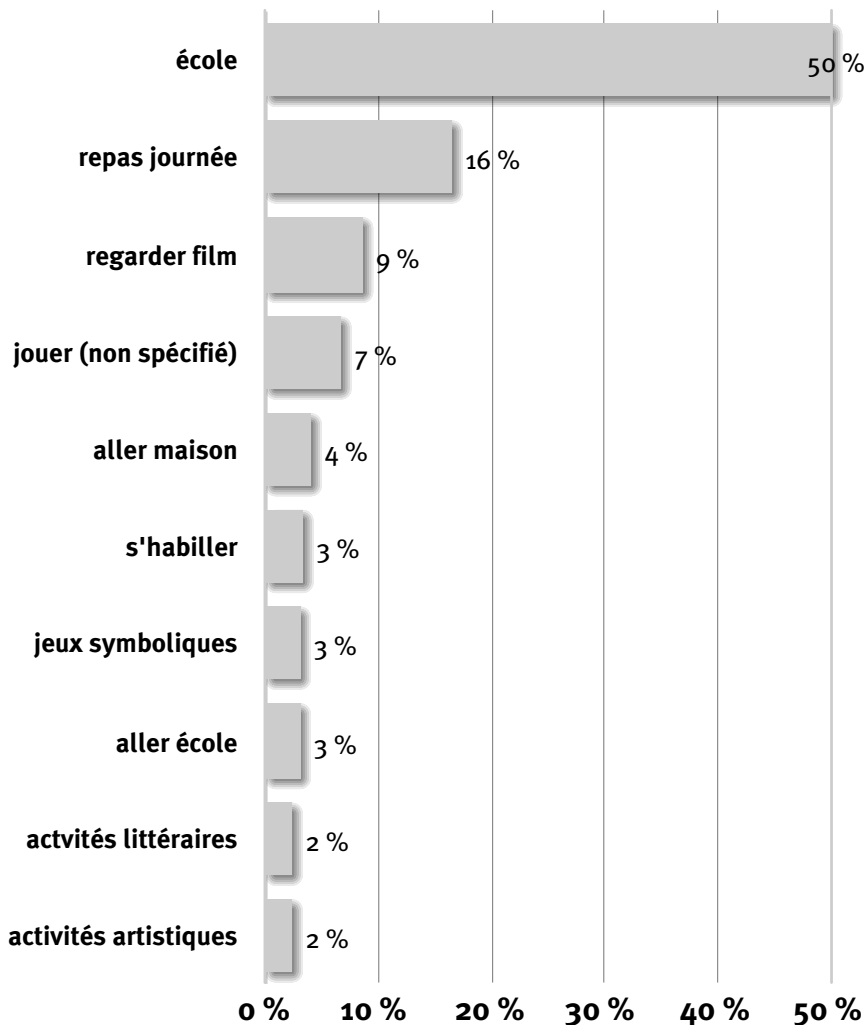
L'école, prise comme une activité unique, prend la place la plus grande parmi les dix activités les plus importantes de la journée des Petits. Elle représente 50% du temps de ces dix activités réunies. prend la place la plus grande dans la journée d'école des Petits.

Les activités physiologiques (manger, s'habiller, se laver, etc.) prennent presque 20% du temps des dix activités les plus importantes du mardi et 22% du temps de celles du jeudi, où on voit apparaître l'activité "douche, bain, laver cheveux".

Bien que l'activité "regarder film" ait une place importante les jours scolaires (8% ou 9% du temps total additionné par les dix activités les plus longues), elle ne prend pas plus de temps que les activités ludiques (10%). Par ailleurs, les activités encourageant la créativité sont aussi présentes parmi les activités les plus longues, bien que leur importance soit plus réduite (4% et 2% selon le jour). Le mardi, elles sont représentées par les "activités littéraires" et les "activités artistiques", alors que le jeudi uniquement par les premières. La disparition des "activités artistiques" le jeudi, pourrait s'expliquer par le fait qu'il s'agit des activités plus spontanées que les "activités littéraires". Ces dernières, ont souvent lieu grâce à l'intervention des adultes (lire des histoires) et particulièrement des parents, qui tiennent souvent à inculquer aux Petits plus l'apprentissage et le goût de la lecture, que celui du dessin ou du bricolage. Enfin, le temps total des activités de loisirs, des jours d'école, chez les Petits, représente 23% ou 20% selon le jour, du temps total des activités les plus importantes.

Sous-catégories d'activités prédominantes du mardi chez les Petits (4-6 ans).

Moyenne de temps (min)

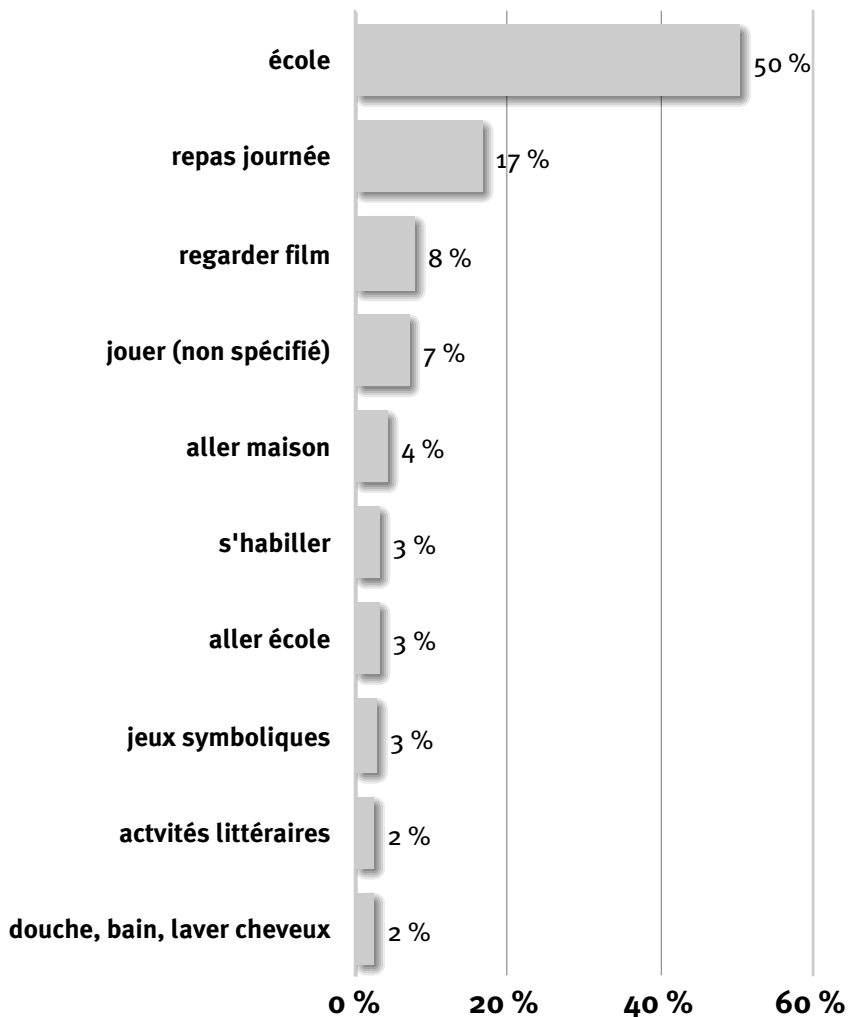


GRAPH. 16

Enfin, les seuls déplacements retenus comme étant les plus importants (durée moyenne) sont ceux de l'aller et du retour de l'école, avec une légère prédominance du trajet de retour à la maison. Comme nous l'avons déjà vu, il se peut que ce dernier se fasse plus calmement. Mais il ne faut pas oublier non plus, que l'on revient aussi à la maison lorsque l'on vient d'ailleurs, que de l'école.

Sous-catégories d'activités prédominantes du jeudi chez les Petits (4-6 ans).

Moyenne de temps (min)



GRAPH. 17

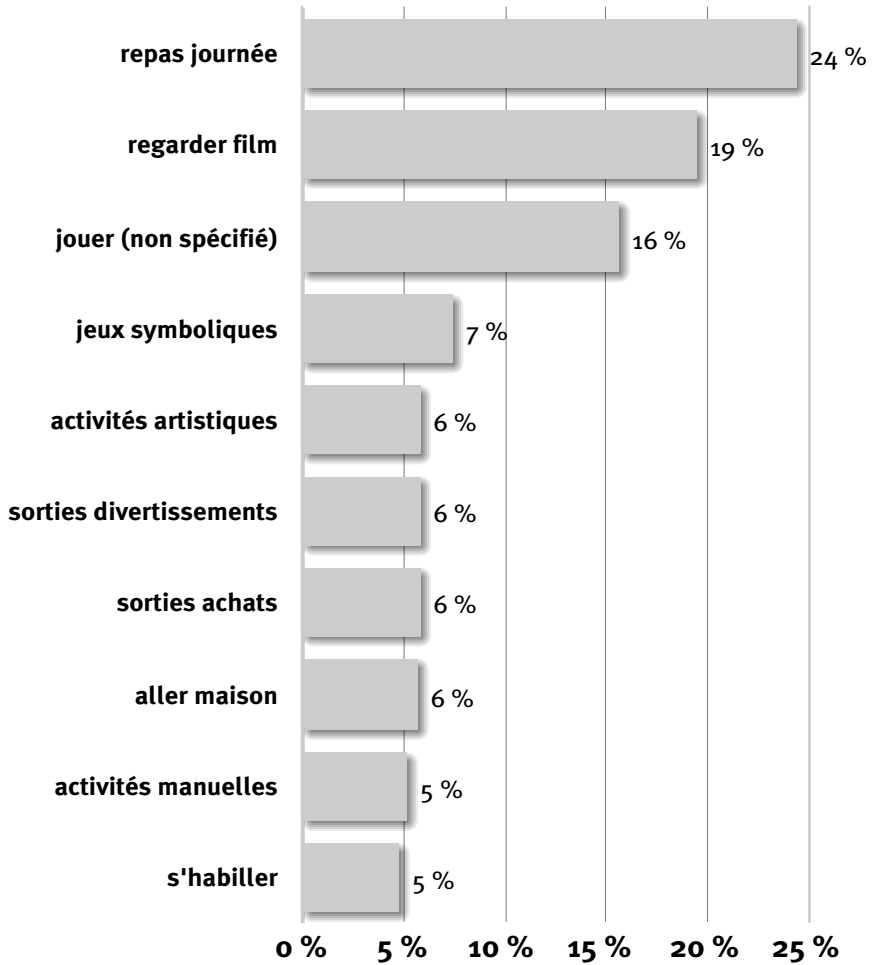
OBSERVONS LE GRAPHIQUE CONCERNANT LE MERCREDI, CHEZ LES PETITS. [VOIR GRAPH. 18].

Parmi les dix sous-catégories prédominantes du mercredi ont découvert que les activités physiologiques (manger et s'habiller) prennent presque 30% du temps total qu'elles couvrent.

Le temps pris par les activités de loisirs s'élève à pratiquement 60% du temps total des activités les plus importantes. En premier lieu, on distingue les activités ludiques (23%), vient ensuite l'activité "regarder film" (19%), suivie des activités créatives, manuelles et artistiques (11%) et des "sorties divertissements" (6%). Retenons trois choses intéressantes. La première, que les jeux restent en tête, chez les Petits. La deuxième, que parmi les activités créatives, les "activités littéraires" perdent leur importance le mercredi; ceci tendrait à montrer une perception de ce type d'activité comme étant plus scolaire que de loisirs. La troisième, que les sorties en vue de se divertir prennent un temps limité du temps total et finalement équivalent à celui des sorties achats (6%), laissant voir que les mercredis chez les Petits, sont des journées ayant lieu majoritairement à la maison ou à proximité.

Sous-catégories d'activités prédominantes du mercredi chez les Petits (4-6 ans).

Moyenne de temps (min)



GRAPH. 18

OBSERVONS LES GRAPHIQUES CONCERNANT LES DEUX JOURS SCOLAIRES CHEZ LES GRANDS. [VOIR GRAPHS. 19 ET 20].

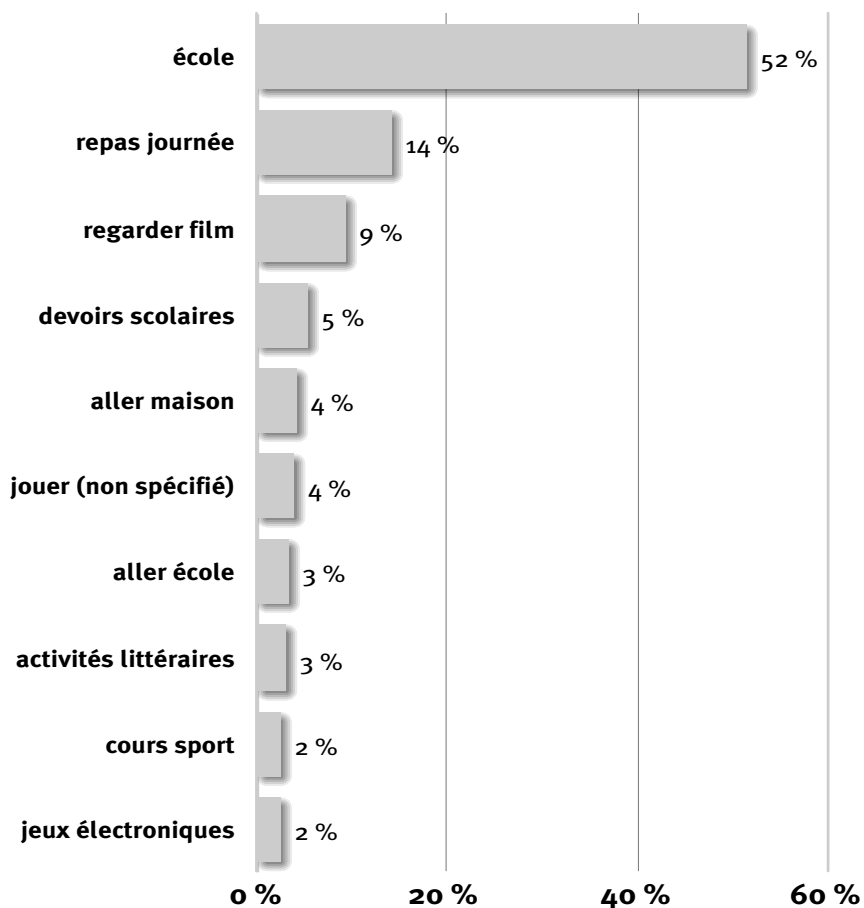
L'école a une place incontestable parmi les dix activités les plus importantes des jours scolaires, chez les Grands (52% du temps total de ces activités).

Les activités physiologiques (notamment celle de manger) couvrent 14% du temps le mardi et 16% le jeudi (avec celle de s'habiller).

Les activités de loisirs couvrent 18% ou 17% du temps total selon le jour. On constate que le mardi l'activité "regarder film" prend plus de place (9%) que les activités ludiques (6%) et que le jeudi elles sont à égalité (7%). De plus, on découvre, que durant les jours d'école, les activités créatives, chez les Grands, ne sont représentées que par les "activités littéraires" et que leur place est réduite à 3% du temps total chaque jour, ce qui montre qu'elle n'est pas très intense..

Sous-catégories d'activités prédominantes du mardi chez les Grands (9-11 ans).

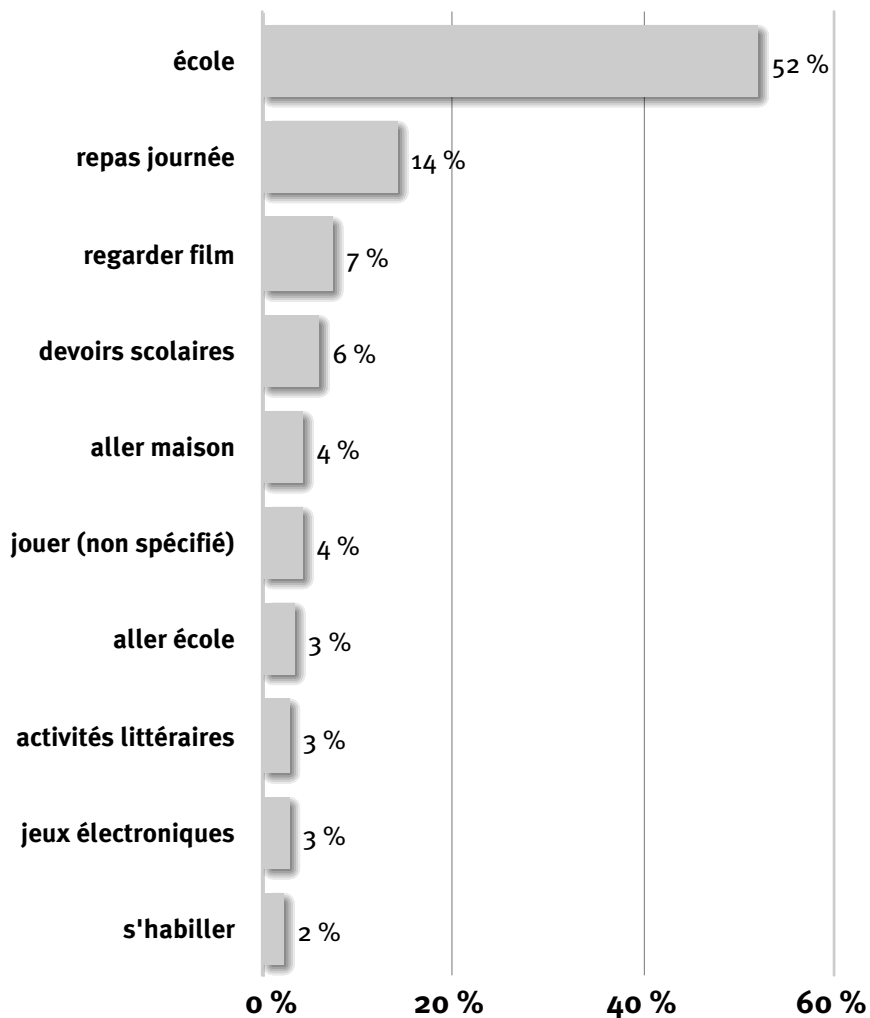
Moyenne de temps (min)



GRAPH. 19

Sous-catégories d'activités prédominantes du jeudi chez les Grands (9-11 ans).

Moyenne de temps (min)



GRAPH. 20

Par ailleurs, on voit que le mardi les “cours sport” sont les seuls recensés parmi les dix activités ayant les durées moyennes les plus longues. Leur place cependant est mineure le mardi (2%) et le jeudi inexistante.

Les “devoirs scolaires” prennent 5% du temps total le mardi et 6% le jeudi. Ceci nous montre que parmi les dix activités ayant les moyennes les plus longues, le temps total consacré aux études (école et devoirs), les jours d'école, est nettement le plus important, chez les Grands.

Enfin, le temps pris par les trajets les plus importants des jours scolaires est plus long que le temps pris par les activités ludiques les plus importantes.

OBSERVONS LE GRAPHIQUE CONCERNANT LE MERCREDI, CHEZ LES GRANDS. [VOIR GRAPH. 21].

Parmi les dix activités les plus importantes du mercredi, ce sont les activités des loisirs, qui prennent le plus de temps. On découvre, en premier lieu, les activités ludiques (23%) recensant trois types de jeux différents, dont un nouveau (“jeux ou activités sportives”). Vient ensuite l'activité “regarder film” (19%) et enfin, une activité créative. Il s'agit des “activités littéraires” qui, bien que moins importantes que les précédentes, doublent leur temps le mercredi.

L'activité “repas journée”, en tant qu'activité unique, est celle qui prend la place la plus grande (22%). Il s'agit de la seule activité physiologique se trouvant parmi les dix les plus importantes du mercredi.

Parmi les activités prédominantes, on constate aussi que les “devoirs scolaires” prennent une place beaucoup plus importante le mercredi que les jours d'école (10% du temps total des dix activités retenues).

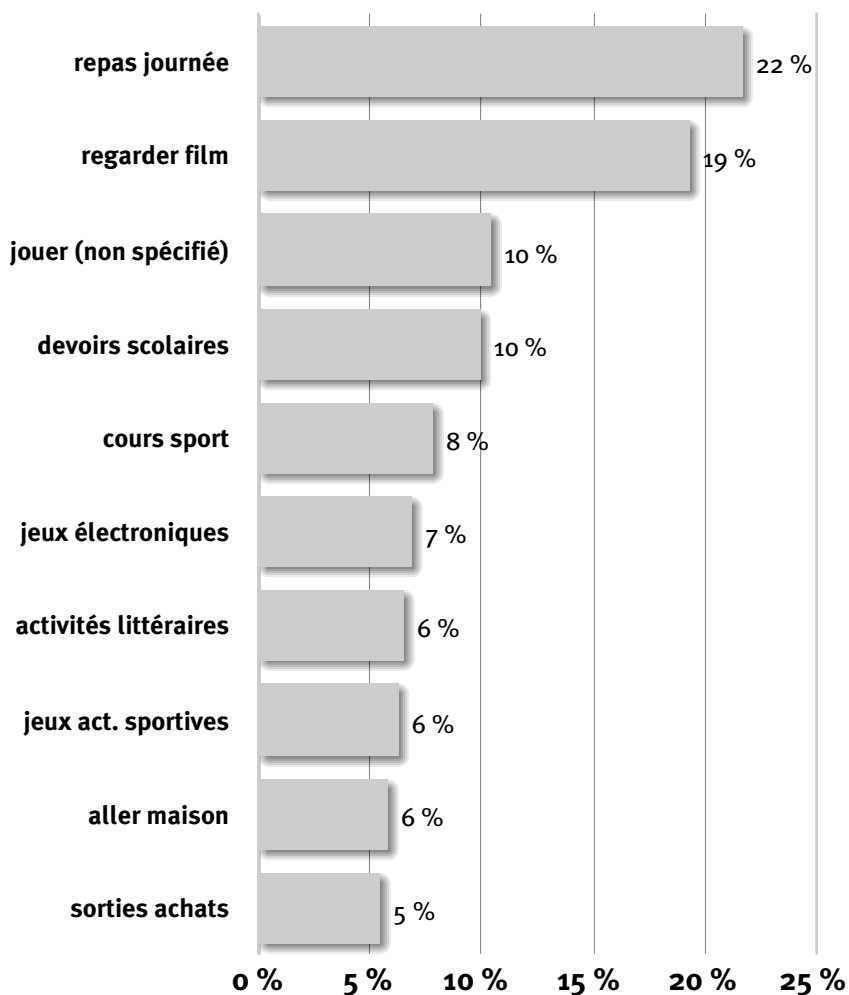
Les seuls cours qui apparaissent parmi les dix activités les plus importantes sont les “cours sport”. Leur durée moyenne représente 8% du temps total des activités prédominantes. Il ne faut pas oublier que les cours artistiques ont, en général, une durée moins longue que les matchs ou compétitions sportives, ce qui peut expliquer en partie ces résultats.

Le seul type de trajet retenu parmi les activités les plus importantes du mercredi et “l'aller maison”, ce qui montre que les divers déplacements ne sont pas très longs le mercredi et que la diversité de ceux-ci, soit plus significative que leur durée.

Enfin, l'activité présentant le temps le plus restreint (5% du temps total des activités) et n'apparaissant pas les jours d'école parmi les plus importantes est la "sorties achats". Nous ne pouvons pas déterminer s'il s'agit des achats pour l'enfant ou s'il s'agit d'une activité d'accompagnement des parents pour des achats domestiques.

Sous-catégories d'activités prédominantes du mercredi chez les Grands (9-11 ans).

Moyenne de temps (min)



GRAPH. 21

Retenons quatre choses intéressantes sur les activités ayant les durées moyennes les plus longues, chez les Grands. La première, que les activités sportives qu'elles soient ludiques ou réalisées dans le cadre d'un cours ou entraînement sportif spécifique ont une place importante le mercredi. La deuxième, que les activités ludiques, récupèrent du terrain le mercredi, par rapport à l'activité "regarder film". N'oublions pas que durant les jours d'école, cette dernière a une durée plus importante ou égale aux activités ludiques. La troisième, que les jeux électroniques, présents durant les trois jours étudiés, parmi les activités ludiques ayant les durées moyennes les plus longues, gagnent en importance le mercredi, passant de 2% ou 3% les jours d'école, à 7% le mercredi. La quatrième, que les activités réalisées durant le temps libre relatif (Casassus, P., 2004) du mercredi, couvre moins de 50% du temps total de dix activités ayant les durées les plus longues.

3.3.4 Quelle est l'influence des caractéristiques socio-familiales dans les différents types¹ d'activités des enfants ?

Cette analyse sera faite sur la base des Boxplots. [L'ensemble des graphiques se trouve en annexe, chapitre III]. Ceux-ci nous permettront d'observer chaque échantillon, pour chaque jour étudié, selon la durée en médiane de chaque type d'activité (catégorisation présentée ci-dessus) et selon chaque variable socio-familiale retenue.

(1) Activités créatives et de découverte : dessiner, écrire, faire du bricolage, chanter, etc..

(2) Activités de relations humaines : toutes les activités en lien avec la sociabilité (accueillir, offrir, recevoir, dire au revoir, etc.), la conversation et les sorties (achats, spectacles, promenades, fêtes d'anniversaire, etc.).

(3) Activités médiatiques : regarder TV, regarder un film vidéo, écouter la musique, utiliser l'ordinateur, mais pas pour jouer.

(4) Cours hors école : tous les cours ou activités sportives qui ont lieu en dehors des cours d'école et que l'enfant suit de façon régulière.

(5) Déplacements : tous les déplacements par les moyens de transport public, de transport privé ou à pied.

(6) Habillage et soins personnels : s'habiller, se déshabiller, se changer, se laver, se doucher, se coiffer, etc.

(7) Jouer : tous les types de jeux que l'enfant réalise.

(8) Manger : tous les moments de repas, grignoter.

(9) Tâches diverses, devoirs et activités d'organisation : tous les types de tâches ménagères ou d'aide aux parents, les devoirs scolaires et non scolaires, ainsi que toutes les activités en lien avec le fonctionnement quotidien (attendre, chercher, préparer, rendre un livre à la bibliothèque, accompagner quelqu'un, choisir quelque chose, etc.).

¹ Dans ce chapitre, nous parlons de « type d'activité » de la même manière que nous pouvons parler de « catégorie d'activité » et même parfois de « activité », afin de ne pas alourdir le texte. Dans tous les cas, il s'agira de la catégorisation distinguant onze types d'activités différentes, présentée ci-dessus.

(10) **Repos, soins santé** : dormir, se reposer, être allongé, être malade au lit, se faire soigner, etc..

(11) **Divers** : l'activité « école » et les « activités émotives, affectives ». [Ne rentra pas dans l'analyse]

3.3.4.1 La durée des activités des enfants selon le genre.

L'échantillon des Petits compte 247 garçons (54.7%) et 205 filles (45.3%) ; l'échantillon des Grands compte 222 garçons (49.3%) et 229 filles (50.7%).

Lorsque nous comparons les durées médianes de chaque catégorie d'activité selon le genre des enfants, on constate que les différences significatives sont beaucoup plus fréquentes chez les Grands, que chez les Petits.

Les activités présentant des différences significatives ($p < .05$) chez les Petits sont : « les activités médiatiques » et les « tâches diverses, devoirs et activités d'organisation ». Deux autres activités montrent des résultats intéressants, quoique pas significatifs, chez les Petits ; il s'agit des « activités créatives et de découverte » et de l'activité « jouer, se divertir ».

Les activités présentant des différences significatives ($p < .05$) chez les Grands sont : « les activités créatives et de découverte », les « cours hors école », « l'habillement et les soins personnels », l'activité « jouer, se divertir », l'activité « manger » et les « tâches diverses, devoirs et activités d'organisation ». Par ailleurs, « l'activité de relations humaines » présentent aussi de résultats intéressants.

Quant aux jours concernés, chez les Petits, on observe que pour les deux catégories d'activités présentant des différences selon le genre ce ne sont que le mercredi et le jeudi qui sont touchés, ce qui montre que ses différences ne sont pas systématiques..

Chez les Grands, on constate que sur les cinq catégories d'activités, deux présentent des différences significatives les trois jours étudiés, ce qui signifie que

probablement ces deux catégories d'activités-là sont les plus représentatives des différences selon le genre à cet âge ; il s'agit de « l'habillement et soins personnels » et de « jouer, se divertir ». On observe aussi, que le jour le plus touché par ces différences est le mercredi, car ce ne sont que les « activités créatives et de découverte » qui ne présentent aucune différence significative ce jour là. D'autre part, trois catégories d'activités sur cinq touchent le mardi et deux catégories d'activités sur cinq, le jeudi.

Résultats - Enfants de 4-6 ans.

La durée des « activités médiatiques » selon le genre et selon le jour, chez les Petits.

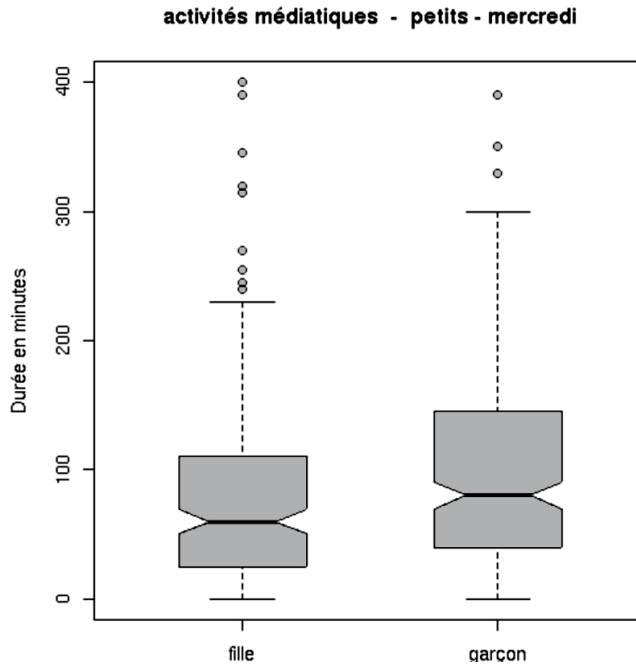
Les durées médianes des « activités médiatiques » selon le genre, ne présentent de différences significatives ($p < .05$) entre filles et garçons que le **mercredi** et le **jeudi**. On constate que durant ces deux jours, les garçons passent plus longtemps dans les « activités médiatiques » que les filles. La durée médiane de cette activité, le mercredi, est de 80 min chez les garçons et de 60 min chez les filles et le **jeudi**, la durée médiane baisse à 45 min chez les garçons et à 30 min chez les filles. Comme nous l'avons vu, c'est l'activité « regarder film » qui prédomine dans ce type d'activité, donc ces résultats montrent que parmi les enfants de 4 à 6 ans la télévision est plus regardée par les garçons que par les filles. (VOIR BOXPLOTS 1)

La durée des « tâches diverses, devoirs et activités d'organisation » selon le genre et selon le jour, chez les Petits.

Les durées médianes des « tâches diverses, devoirs et activités d'organisation » ne présentent des différences significatives ($p < .05$) que le **mercredi**. Ce jour la durée médiane chez les filles est de 15 min alors que chez les garçons est de zéro. Ces résultats correspondent au domaine classique de distinction des activités selon le genre. (VOIR BOXPLOTS 2)

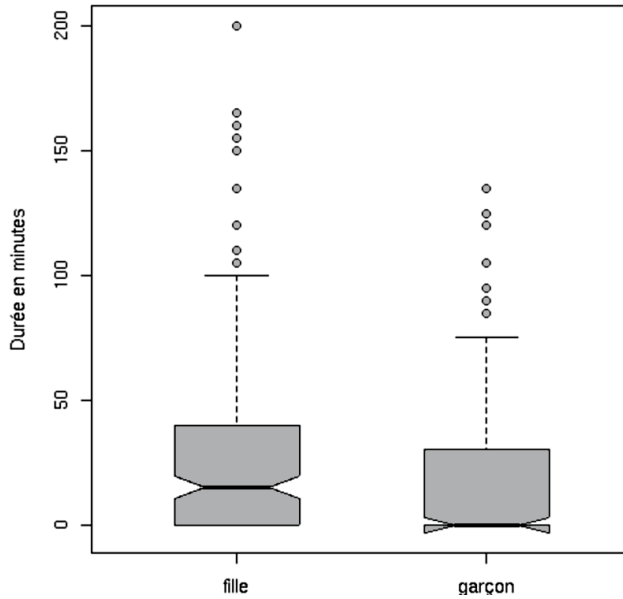
La durée des « activités créatives et de découverte » selon le genre et selon le jour, chez les Petits.

Les durées médianes des « activités créatives et de découverte » montrent aussi un certain intérêt. Le **jeudi**, on observe une claire différence en faveur des filles. La durée médiane est plus longue (30 min) et même si elle n'est que marginalement significative, on constate que la distribution des durées est bien plus étendue que celles de garçons. Pour ces derniers, le troisième quartile n'arrive pas à 50 min, alors que pour les filles il va jusqu'à près de 70 min.. (VOIR BOXPLOTS 3)



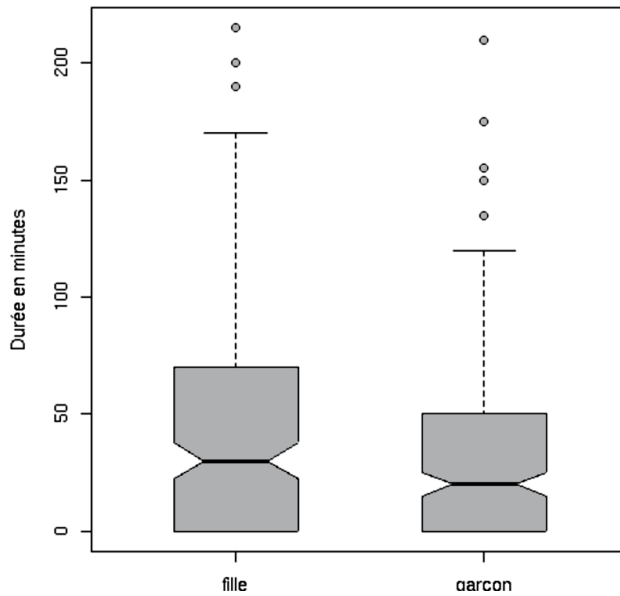
BOXPLOTS 1

tâches, devoirs et act. d'organisation - petits - mercredi



BOXPLOTS 2

activ créatives ou de découverte - petits - jeudi



BOXPLOTS 3

Par ailleurs, les durées médianes de l'activité « jouer, se divertir », sont intéressantes pour les trois jours étudiés, bien que les différences des médianes ne soient pas significativement différentes ; nous remarquons une tendance qui montre de façon systématique une légère augmentation de la durée médiane chez les garçons.

Résultats - Enfants de 9-11 ans.

La durée des « activités créatives et de découverte » selon le genre et selon le jour, chez les Grands.

Les durées médianes des « activités créatives et de découverte » selon le genre, ne présentent une différence significative ($p < .05$) entre filles et garçons que le **mardi**. Chez les filles la durée médiane est de 30 min, alors que chez les garçons, elle n'atteint que 10 min. Parmi ce type d'activité on trouve le dessin, le bricolage, la lecture, l'écriture (comme loisir), etc.

La durée de l'activité « cours hors école » selon le genre et selon le jour, chez les Grands.

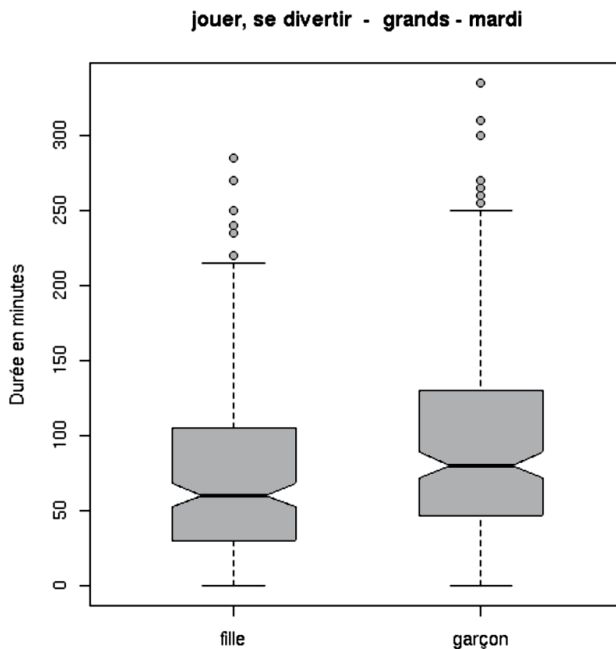
Les durées médianes des « cours hors école » selon le genre, ne présentent une différence significative ($p < .05$) entre filles et garçons que le **mercredi**. La durée médiane des filles est de 40 min, alors que celle des garçons est de 68 min.

La durée de l'activité « habillage et soins personnels » selon le genre et selon le jour, chez les Grands.

Les durées médianes de « l'habillage et des soins personnels » présentent une différence significative ($p < .05$) entre filles et garçons, durant les trois jours étudiés. On observe que la durée médiane du **mercredi**, augmente tant chez les filles que chez les garçons par rapport aux jours scolaires, et elle est significativement différente. Elle s'élève à 45 min, alors que chez les garçons elle est de 35 min. Les jours scolaires suivent la même tendance que le **mercredi** mais avec une différence un peu moins marquée. Le **mardi**, la durée médiane de cette activité chez les filles est de 35 min alors que chez les garçons elle est de 30 min. Le **jeudi**, la durée médiane chez les filles est de 35 min alors que chez les garçons elle est de 30 min.. Ceci nous montre que les filles consacrent systématiquement plus de temps que les garçons à ce type d'activité.

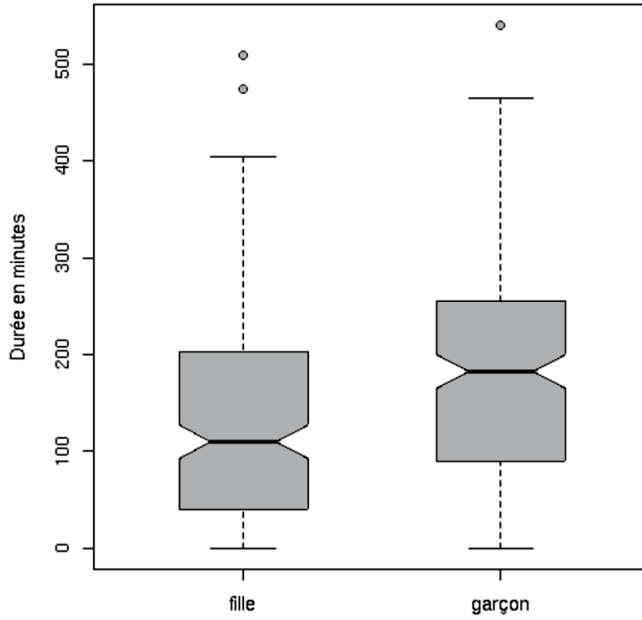
La durée de l'activité « jouer » selon le genre et selon le jour, chez les Grands.

Les durées médianes de l'activité « jouer » présentent une différence significative ($p < .05$) entre filles et garçons, durant les trois jours étudiés. Les garçons jouent systématiquement plus que les filles. Le **mardi**, les filles jouent 60 min alors que les garçons jouent 80 min ; de plus, la distribution des durées chez les garçons est plus étendue que chez les filles, puisque le troisième quartile va jusqu'à 125 min, alors que chez les filles il dépasse à peine les 100 min. Le **mercredi**, les filles jouent 110 min alors que les garçons 183 min. Enfin, le **jeudi**, les filles jouent 60 min alors que les garçons jouent 85 min. (VOIR BOXPLOTS 4, 5 ET 6)



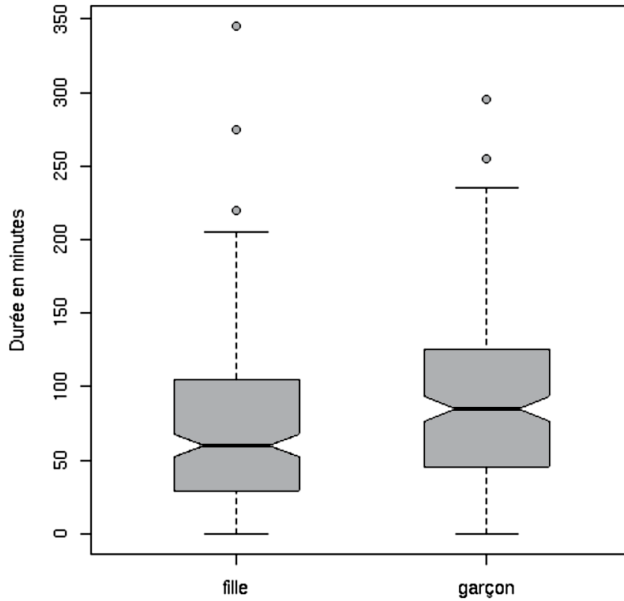
BOXPLOTS 4

jouer, se divertir - grands - mercredi



BOXPLOTS 5

jouer, se divertir - grands - jeudi



BOXPLOTS 6

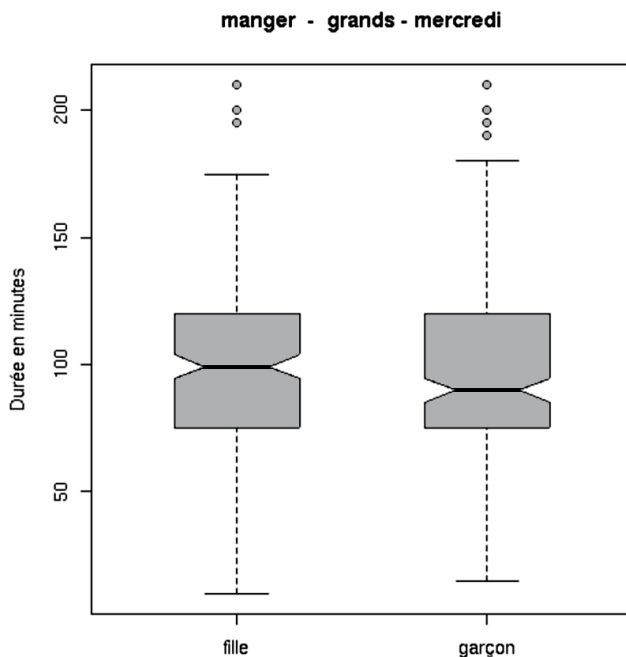
La durée de l'activité « manger » selon le genre et selon le jour, chez les Grands.

Les durées médianes de l'activité « manger » ne présentent des différences significatives ($p < .05$) entre les filles et les garçons que le **mercredi**. On observe que les repas sont un peu plus longs chez les filles avec une durée médiane de 99 min, alors que chez les garçons elle s'élève à 90 min.. (VOIR BOXPLOTS 7)

La durée des « tâches diverses, devoirs et activités d'organisation » selon le genre et selon le jour, chez les Grands.

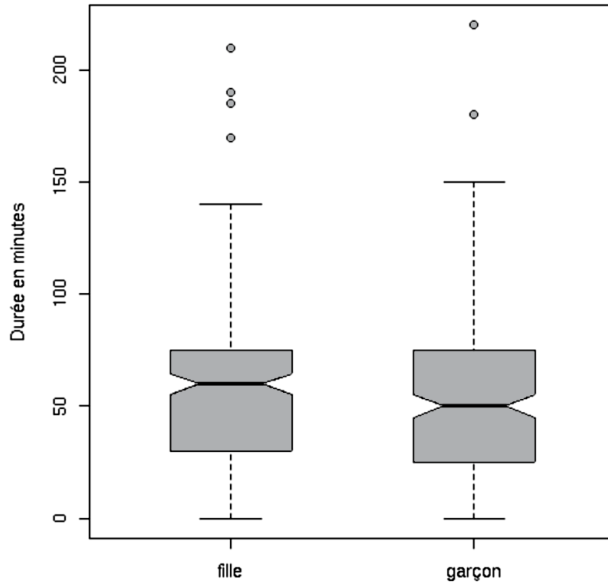
Les “tâches, devoirs et activités d'organisation” ne présentent des durées médianes significativement différentes ($p < .05$) que le **jeudi**.

Ce jour là, la durée médiane est significativement plus longue chez les filles (60 min) que chez les garçons (50 min). Toutefois comme cette catégorie rassemble trois types d'activités différentes il est difficile de savoir quel type d'activité est le plus discriminant. (VOIR BOXPLOTS 8)



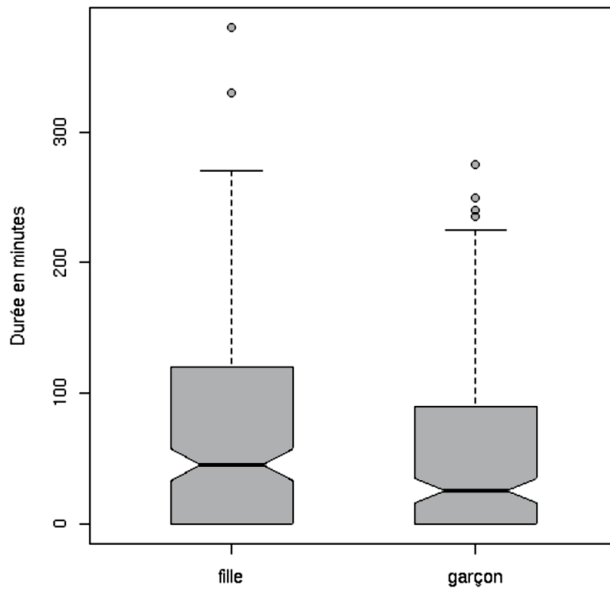
BOXPLOTS 7

tâches, devoirs et act. d'organisation - grands - jeudi



BOXPLOTS 8

activités de relations humaines - grands - mercredi



BOXPLOTS 9

La durée des activités de « relations humaines » selon le genre et selon le jour, chez les Grands.

Les durées médianes des activités de « relations humaines » ne présente aucune différence significative entre filles et garçons, durant les trois jours étudiés ; cependant on observe que le **mercredi** la distribution de la durée chez les filles est plus étendue que chez les garçons et que leur durée médiane est aussi clairement plus importante (45 min contre 25 min). (VOIR *BOXPLOTS 9*)

3.3.4.2 La durée des activités des enfants selon le milieu socioculturel du ménage.

Pour analyser le milieu socioculturel nous avons établi cinq catégories concernant la profession et la formation des deux parents et non pas seulement celle du père comme c'est le cas dans la variable catégorie socioprofessionnelle. Les catégories ont été appelées en fonction des « niveaux » différents, qui, par la suite, nous avons opté par les appeler « milieux ».

L'échantillon des Petits compte : 126 enfants niveau de base (27.9%), 102 enfants de niveau moyen-basique (22.6%) 101 enfants de niveau moyen (22.3%), 78 enfants de niveau moyen-élevé (17.3%) et 45 enfants de niveau élevé (9.8%). L'échantillon des Grands compte : 129 enfants de niveau de base (28.5%), 93 enfants de niveau moyen-basique (20.6%), 114 enfants de niveau moyen (25.4%), 77 enfants de niveau moyen élevé (17%) et 38 enfants de niveau élevé (8.5%).

Lorsque nous comparons les durées médianes de chaque catégorie d'activités selon le milieu socioculturel de la famille, on constate que les différences significatives sont plus fréquentes chez les Petits que chez les Grands.

Six catégories d'activités présentent des différences significatives ($p < .05$) chez les Petits : les « activités créatives et de découverte », les « activités médiatiques », les « activités de relations humaines », les « déplacements », l'activité « jouer » ainsi que l'activité « tâches, devoirs et activités d'organisation ».

Trois catégories d'activités présentent des différences significatives ($p < .05$) chez les Grands : les « activités créatives et de découverte », les activités « activités médiatiques » et les « cours hors école ».

En ce qui concerne les jours touchés, chez les Petits, on constate que tant la catégorie « activités médiatiques » que celle concernant les « tâches, devoirs et activités d'organisation » présentent des différences significatives de durées médianes selon le milieu socioculturel des familles, sur les trois jours étudiés. La catégorie « activités de relations humaines » et « déplacements » ne présentent des différences significatives que le mercredi, alors que l'activité « jouer » se différencie selon cette variable, le mercredi et le jeudi. En revanche, les « activités créatives et de découverte » ne présentent des différences de durées médianes que le jeudi.

Quant aux jours touchés, chez les Grands, nous avons deux catégories d'activités qui présentent des différences significatives de durée médiane selon le milieu socioculturel des familles, sur les trois jours étudiés. Il s'agit des « activités médiatiques » et des « activités créatives et de découverte ». Nous avons, par ailleurs, l'activité « cours hors école » qui présente des différences significatives tant le mardi que le mercredi.

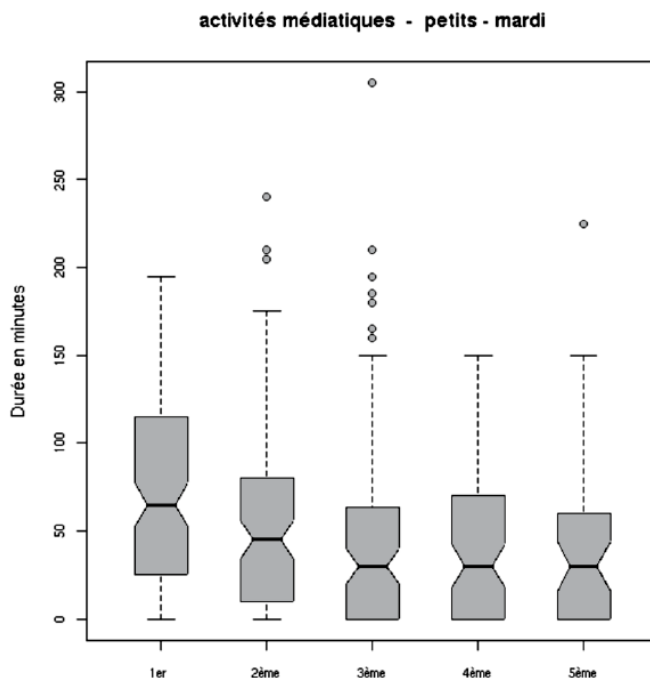
Résultats - Enfants de 4-6 ans.

La durée des « activités créatives et de découverte » selon le milieu socioculturel du ménage et selon le jour, chez les Petits.

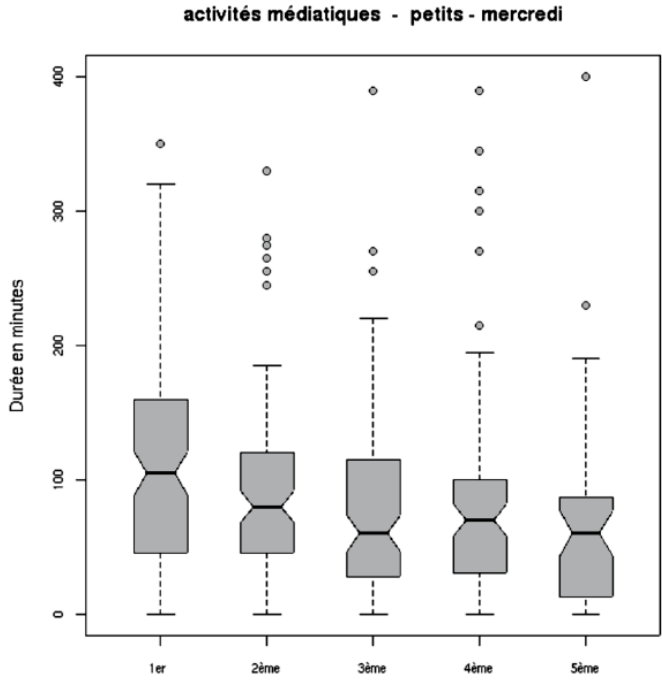
Les durées médianes des « activités créatives et de découverte » selon le milieu socioculturel, chez les Petits, ne présentent des différences significatives ($p < .05$) que le **jeudi**. On constate que les enfants de milieu socioculturel de base sont ceux qui ont les durées médianes les plus courtes (15 min), suivis par ceux de milieu moyen basique (23 min) ; viennent ensuite les enfants de milieu moyen et moyen élevé qui ont une durée médiane un peu plus longue (30 min respectivement) et enfin nous avons les enfants de milieu socioculturel élevé qui sont ceux qui ont la durée médiane la plus longue (35 min). Ces résultats montrent une relation directement proportionnelle entre la durée des « activités créatives et de découverte » et le milieu socioculturel des enfants.

La durée des « activités médiatiques » selon le milieu socioculturel du ménage et selon le jour, chez les Petits.

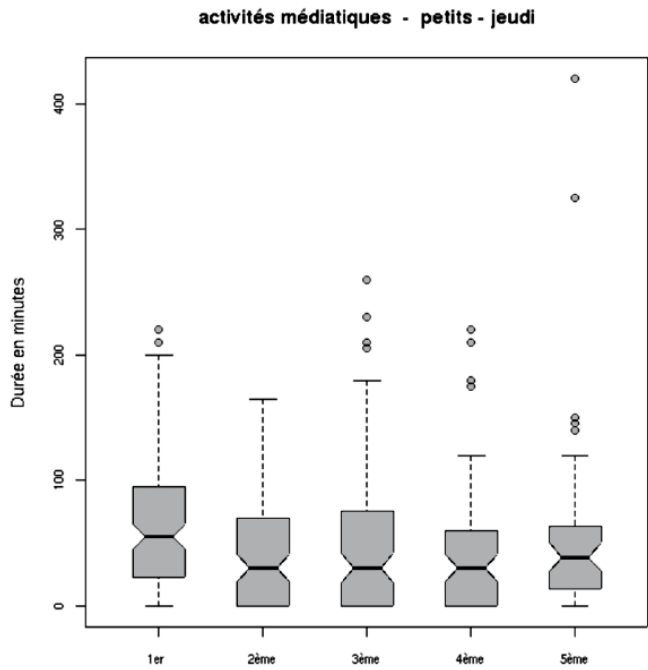
Les durées médianes des « activités médiatiques » présentent des différences significatives ($p < .05$), selon le milieu socioculturel, chez les Petits, durant les **trois jours étudiés**. Une première tendance à dégager est le fait que systématiquement ce sont les enfants de milieu de base qui ont la durée médiane la plus longue (65 min, 105 min et 55 min par ordre chronologique). Ils sont aussi systématiquement suivis par les enfants de milieux moyen basique qui ont une durée médiane un peu moins longue (45 min, 80 min et 30 min par ordre chronologique). Ensuite, nous observons que les enfants de milieu moyen ont, **le mardi**, les mêmes durées médianes que ceux du milieu moyen-élevé et de milieu élevé (30 min) ; que le **mercredi**, ils ont la même durée médiane que les enfants de milieu élevé (60 min) et que le **jeudi** à une minute près, tous les milieux moyens (basique, moyen et élevé) sont à égalité (30 min). Enfin, nous observons aussi que les enfants du milieu moyen-élevé, ont le **mercredi** une durée médiane un peu plus longue que ceux de milieu moyen, alors que le **jeudi**, ce sont les enfants de milieu élevé qui ont une durée médiane un peu plus longue que ceux des milieux moyens. (VOIR BOXPLOTS 10, 11 ET 12).



BOXPLOTS 10



BOXPLOTS 11



BOXPLOTS 12

La durée des « activités de relations humaines » selon le milieu socio-culturel du ménage et selon le jour, chez les Petits.

Les durées médianes des « activités de relations humaines » selon le milieu socioculturel des Petits ne présentent des différences significatives ($p < .05$) que le **mercredi**. On observe que les enfants de milieu socioculturel de base sont ceux qui ont la durée médiane la plus basse (30 min), alors que les autres ont des durées médianes qui oscillent entre 43 min et 60 min. Les enfants qui ont les durées médianes les plus longues dans ce genre d'activité sont ceux du milieu moyen basique et moyen (60 min respectivement) ; ceux de milieux moyen élevé et élevé ont des durées médianes de 43 min et 48 min respectivement. Nous ne pouvons pas préciser de quelle type de sortie il s'agit. N'oublions pas qu'entre quatre et six ans, les enfants ne sont pas indépendants, donc toutes les sorties se font avec un adulte. Cependant on sait que chez les Petits, ce sont les sorties achats et les sorties divertissements les plus fréquentes les mercredis, avec une moyenne un peu plus élevée pour les premières.

La durée des « déplacements » selon le milieu socioculturel du ménage et selon le jour, chez les Petits.

Les durées médianes des « déplacements » ne présentent des différences significatives ($p < .05$) que le **mercredi**. Ce sont les enfants du milieu socioculturel de base qui ont la durée médiane la plus courte et ceux du milieu socioculturel élevé qui ont la durée médiane la plus longue, la relation cependant n'est pas entièrement directement proportionnelle car malgré une tendance évidente, ce sont les enfants du milieu moyen-élevé qui changent la courbe, car ils ont la même durée médiane que les enfants de milieu moyen-basique. Regardons les résultats de près les premiers ont une durée médiane de 40 min, les deuxièmes et quatrièmes de 60 min, les troisièmes de 65 min et les cinquièmes ou de milieu élevé de 70 min.

La durée de l'activité « jouer » selon le milieu socioculturel du ménage et selon le jour, chez les Petits.

Les durées médianes de l'activité « jouer » présentent des différences significatives ($p < .05$) le **mercredi** et le **jeudi**. Le **mercredi**, les enfants qui ont la durée médiane la plus courte ce sont les enfants de milieu socioculturel élevé (164 min) et ceux qui ont la durée médiane la plus longue ce sont ceux de milieu moyen (226 min). On constate que les enfants de milieu socioculturel de base et moyen basique ont une durée médiane juste un peu plus longue que celle des

enfants de milieu élevé (183 min et 180 min respectivement) ; en revanche, la durée médiane des jeux chez les enfants de milieu moyen élevé, se rapproche (203 min) de celle des enfants de milieu moyen. Cela montre que pour de raisons certainement différentes les enfants de milieux socioculturels bas ont des durées différentes, mais plus proches de celles des enfants de milieu élevé, que des autres deux catégories moyennes qui ont les plus longues durées médianes de jeux. Le **jeudi**, un phénomène semblable réapparaît. Les enfants de milieu socioculturel bas et moyen bas, ont les durées médianes de l'activité « jouer », les plus courtes (98 min et 103 min respectivement), ceux de milieux moyen et moyen élevé, les plus longues (120 min et 135 min respectivement), alors que les enfants de milieu élevé présentent une durée médiane (118 min) proche de celle du milieu moyen.

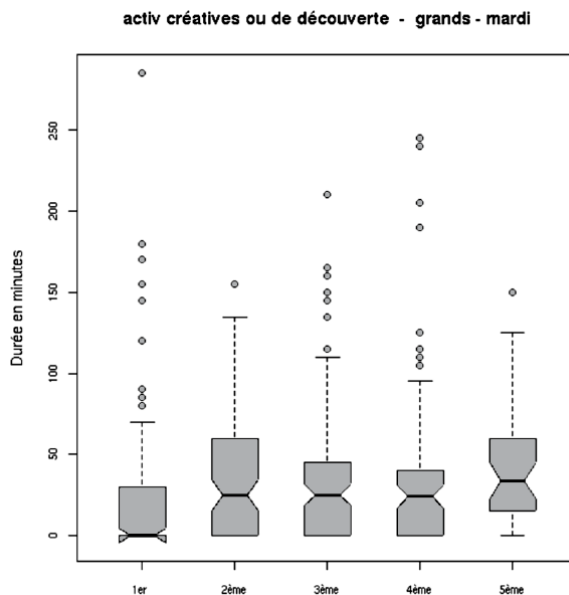
La durée des « tâches, devoirs et activités d'organisation » selon le milieu socioculturel du ménage et selon le jour, chez les Petits.

Les durées médianes des « tâches, devoirs et activités d'organisation » présentent des différences significatives ($p < .05$) durant les trois jours étudiés, mais elle ne se présentent pas de la même manière chaque jour. La tendance que l'on a pu observer tant le **mardi** que le **mercredi**, est que les enfants de milieu de base présentent la plus courte durée médiane (zéro minutes), et que les enfants de milieu élevé la plus longue (14 min ou 20 min selon le jour). Cette tendance est beaucoup moins patente le **jeudi**. En premier lieu, car les durées médianes de cette catégorie d'activités perdent de leur importance chez les enfants de milieu aisé et gagnent, par contre, un peu, chez les enfants de milieu de base. Ce sont les enfants de milieu moyen basique et de milieu élevé qui présentent les plus courtes durées médianes (zéro minutes), alors que les enfants de milieu moyen-élevé, présentent la plus longue (13 min). La combinaison de ces trois catégories d'activités contraignantes, complique l'interprétation de ces résultats. Toutefois, tout nous mène à supposer que se sont les devoirs scolaires, chez les enfants de six ans, qui déterminent ces résultats.

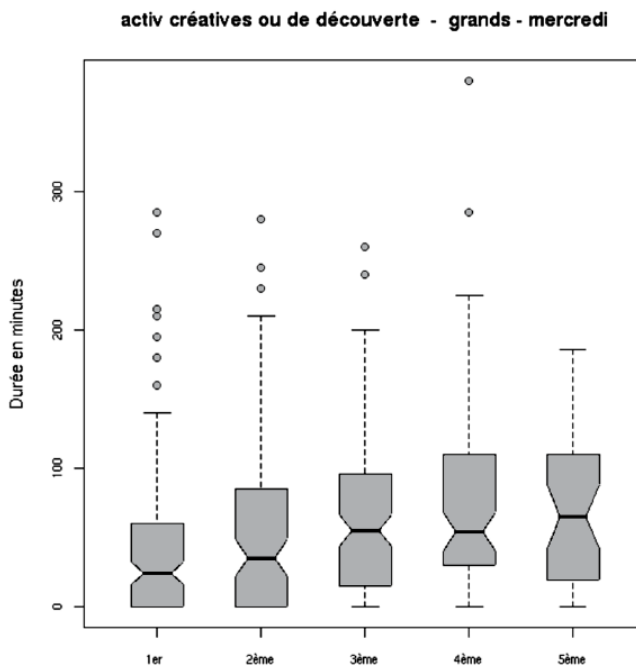
Résultats - Enfants de 9-11 ans.

La durée des « activités créatives et de découverte » selon le milieu socioculturel du ménage et selon le jour, chez les Grands.

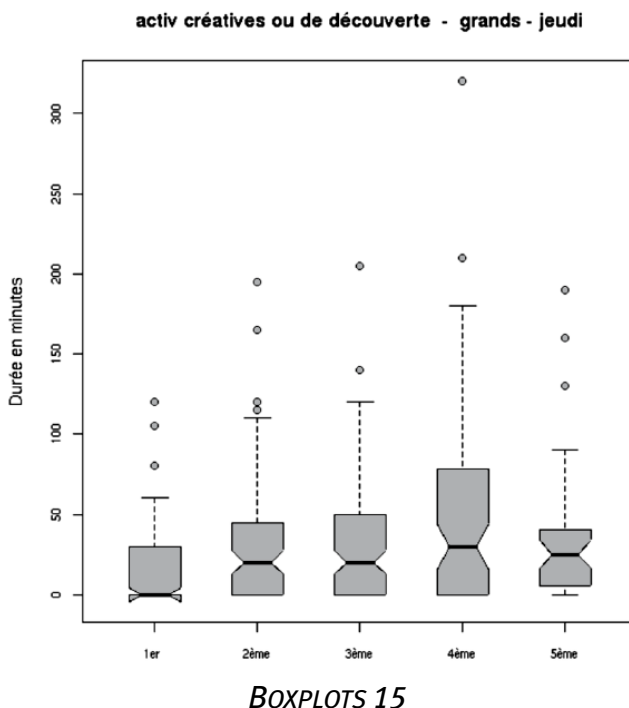
Les durées médianes des « activités créatives et de découverte » présentent des différences significatives ($p < .05$) selon le milieu socioculturel, chez les Grands, durant les trois jours étudiés. On observe une tendance montrant que les enfants de milieu socioculturel de base ont systématiquement la durée la plus courte alors que les enfants de milieu élevé ou moyen élevé ont les durées médianes les plus longues pour ce genre d'activités. Regardons les résultats de plus près. Le **mardi**, les enfants de milieu de base ont une durée médiane de zéro min, viennent ensuite tous les enfants issus de différents milieux moyens, avec une durée médiane de 25 min ou 24 min et enfin ceux de milieu élevé qui ont une durée de 34 min. Le **mercredi**, les résultats montrent presque une relation directement proportionnelle entre les milieux socioculturels et les durées médianes. Plus le milieu socioculturel monte, plus la durée pour ce type d'activité semble augmenter. Les enfants de milieu de base ont une durée de 24 min, ceux de milieu moyen basique de 35 min, ceux de milieu moyen et de milieu moyen-élevé plus importante encore (55 min et 54 min respectivement) et enfin ceux de milieu élevé de 60 min. Le **jeudi**, les enfants de milieu de base ont une durée médiane de zéro min, suivis par les enfants des milieux moyen-basique et de milieu moyen ayant une durée médiane de 20 min tous les deux ; les enfants de milieu moyen-élevé ont une durée médiane un peu plus longue (30 min) que les enfants de milieu élevé qui présentent une durée médiane de 25 min. Ces résultats nous permettent de voir qu'au moins 50% des enfants de milieu de base ne sont pas du tout touchés par ce type d'activité pendant les deux jours d'école étudiés, ce qui n'est pas le cas pour les enfants de tous les autres milieux. (VOIR BOXPLOTS 13, 14 ET 15)



BOXPLOTS 13



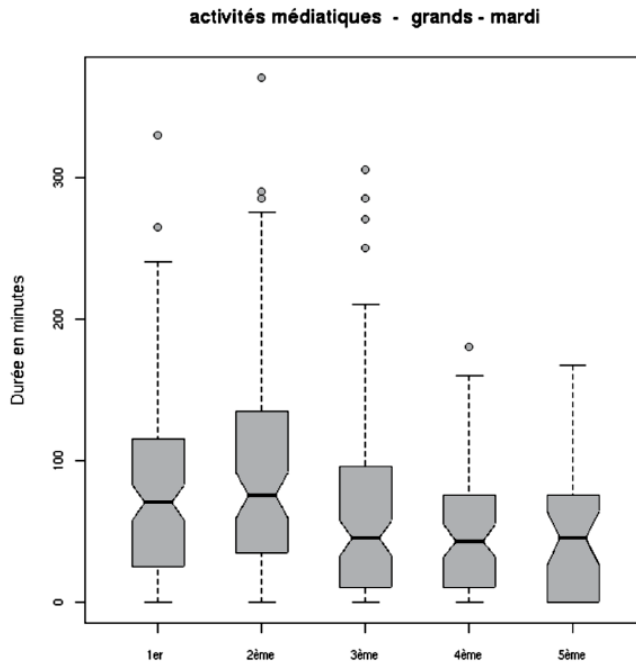
BOXPLOTS 14



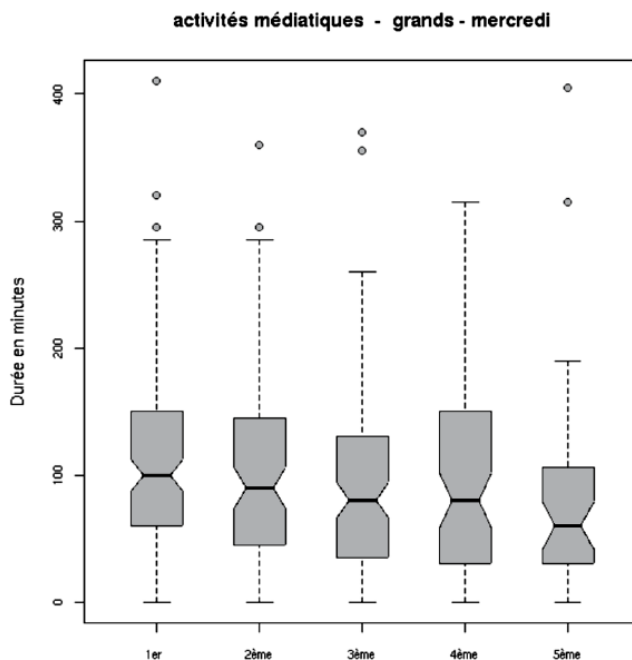
La durée des « activités médiatiques » selon le milieu socioculturel du ménage et selon le jour, chez les Grands.

Les durées médianes des « activités médiatiques » présentent des différences significatives ($p < .05$) selon le milieu socioculturel, chez les Grands, durant les trois jours étudiés. La tendance est assez claire. Les enfants issus des milieux socioculturels de base ont une durée médiane, pour ce type d'activité, systématiquement plus longue que les enfants des milieu moyen-élevé et de milieu élevé. Il n'y a que le jeudi où l'on voit que la durée médiane des enfants de milieu moyen-élevé est un peu plus courte que celle des enfants de milieu élevé. Le **mardi**, les enfants de milieu moyen-basique ont la durée médiane la plus longue (75 min) suivis par ceux du milieu de base qui ont une durée de 70 min. Les enfants de milieux moyen, moyen élevé et élevé ont pratiquement la même durée médiane (entre 43 et 45 min). Le **mercredi**, les résultats se présentent dans une relation presque inversement proportionnelle, plus le milieu socioculturel monte, plus la durée médiane tendrait à baisser (il y a un seul cas où elle reste la même) ; les enfants de milieu de base ont une durée de 100 min, suivis par ceux de milieu moyen basique qui ont une durée de 90 min ; viennent ensuite ceux de milieu moyen et ceux de milieu moyen-élevé qui ont tous les deux la

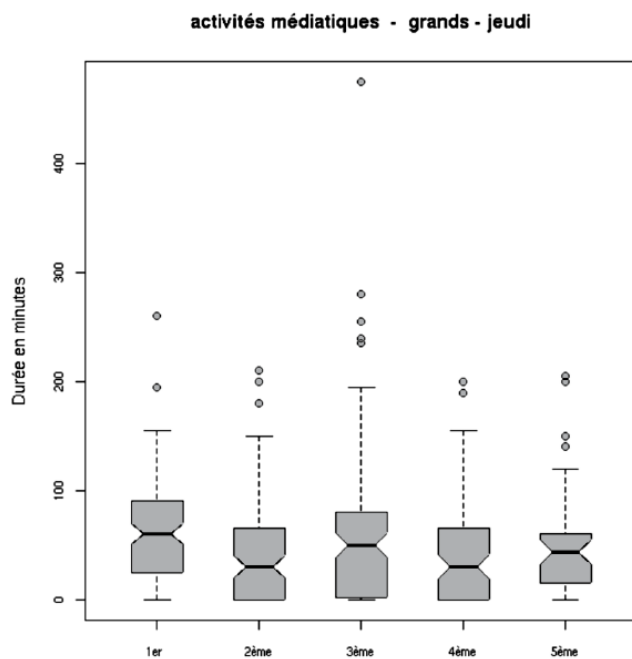
même durée médiane (80 min) ; les enfants de milieu élevé ont la durée médiane la plus courte (60 min). Le **jeudi**, la tendance est moins rigoureuse. Les enfants de milieu socioculturel de base restent avec la durée médiane la plus longue (60 min) suivis par ceux de milieu moyen (50 min), mais on assiste à un petit changement, car les enfants de milieu moyen basique et de milieu moyen-élevé sont ceux qui ont les durées médianes les plus courtes (30 min), alors que ceux de milieu élevé ont une durée médiane de 44 min. (VOIR BOXPLOTS 16, 17 ET 18)



BOXPLOTS 16



BOXPLOTS 17



BOXPLOTS 18

La durée des « cours hors école » selon le milieu socioculturel du ménage et selon le jour, chez les Grands.

Les durées médianes des « cours hors école » présentent des différences significatives ($p < .05$) le **mardi** et le **mercredi**. Les résultats ici ne montrent pas une tendance claire. Le **mardi**, les durées médianes des milieux de base, moyen-basique et moyen, sont toutes les trois de zéro min, ce qui montre que moins de 50% des enfants de ces milieux sont engagés dans ce genre d'activité. En revanche, les enfants de milieu moyen-élevé et élevé présentent des durées médianes de 45 et de 41 min, respectivement, c'est-à-dire, les habituels trois quart d'heures d'un cours. Le **mercredi**, nous avons un phénomène différent : les enfants de milieu moyen-basique ont la durée médiane la plus courte (zéro min), ceux des milieux de base, moyen-élevé et élevé, ont une durée médiane de 60 min, alors que les enfants de milieu moyen présentent la durée médiane la plus longue (90 min). Ces résultats peuvent s'expliquer probablement lorsque l'on regarde le type de cours auquel on se réfère. Les entraînements sportifs, comme le football, prennent plus de temps que les cours de natation ou que les cours de musique et enfin, ces derniers, prennent moins de temps que certains cours de langue maternelle (suivi par beaucoup d'enfants d'origine étrangère).

3.3.4.3 La durée des activités des enfants selon s'ils sont suisses ou étrangers.

L'échantillon des Petits compte 264 enfants suisses (58.4%) et 188 enfants étrangers (41.6%) ; l'échantillon des Grands compte 287 enfants suisses (63.6%) et 164 enfants étrangers (36.4%).

Si nous comparons les durées médianes de chaque catégorie d'activités selon si les sujets sont suisses ou étrangers, on constate que les différences significatives sont beaucoup plus fréquentes chez les Petits que chez les Grands.

Cinq catégories d'activités présentent des différences significatives ($p < .05$) chez les Petits : les « activités créatives ou de découverte », « les activités médiatiques », « les activités de relations humaines », l'activité « manger » ou les « tâches, devoirs et act. d'organisation ». Les résultats de l'activité « jouer, se

divertir », malgré le fait qu'ils ne présentent pas de différences significatives sont aussi intéressants, chez les Petits.

Trois catégories d'activités présentent des différences significatives ($p < .05$) chez les Grands : « les activités créatives et de découverte », les « activités médiatiques » et les « activités de relations humaines ».

En ce qui concerne les jours touchés par ces différences, chez les Petits, on ne constate qu'un seul type d'activité présentant des différences sur les trois jours étudiés ; il s'agit des « activités médiatiques ». Les autres activités ne présentent des différences significatives que sur un seul jour chaque fois, ce qui montre que ces différences ne sont pas systématiques.

En ce qui concerne les jours touchés par ces différences, chez les Grands, on observe que les « activités créatives et de découverte » manifestent des différences significatives sur les trois jours étudiés, que les « activités médiatiques » uniquement sur les jours d'école et que l'activité restante ne touche que le mercredi.

Résultats - Enfants de 4-6 ans.

La durée des « activités créatives et de découverte » selon le type de nationalité (suisse ou étrangers) et selon le jour, chez les Petits.

Les « activités créatives et de découverte » ne présentent des différences significatives de durées médiane ($p < .05$), selon le type de nationalité, que le **jeudi**. Par conséquent, sans que cela soit systématique, on constate que les enfants suisses ont une durée médiane plus longue (30 min), de celle des enfants étrangers (18 min) pour ce genre d'activité.

La durée des « activités médiatiques » selon le type de nationalité (suisse ou étrangers) et selon le jour, chez les Petits.

Les durées médianes des « activités médiatiques » (correspondant majoritairement à l'activité de "regarder film") sont pour les trois jours étudiés significativement différentes ($p < .05$) entre les enfants suisses et les enfants étrangers. Systématiquement les enfants étrangers ont une durée médiane plus importante que les enfants suisses. Le **mardi**, la durée médiane des enfants suisses est de

30 min alors que celles des enfants étrangers est de 60 min. Le **mercredi**, la durée médiane des enfants suisses est de 60 min alors que celle des enfants étrangers est de 90 min. Le **jeudi**, la durée médiane des enfants suisses est de 20 min alors que celles des enfants étrangers est de 50 min.

La durée des « activités de relations humaines » selon le type de nationalité (suisses ou étrangers) et selon le jour, chez les Petits.

Les durées médianes des « activités de relations humaines » selon le type de nationalité ne présente des différences significatives ($p < .05$) que le **mercredi**. Les enfants suisses ont une durée médiane de 60 min, alors que les enfants étrangers seulement de 30 min.

La durée de l'activité « manger » selon le type de nationalité (suisses ou étrangers) et selon le jour, chez les Petits.

Les durées médianes de l'activité « manger » des enfants suisses et des enfants étrangers, ne présentent des différences significatives ($p < .05$) que le **mardi**. Les enfants étrangers ont une durée médiane de 110 min alors que les enfants suisses ont une durée médiane de 95 min. Le mardi est un jour qui permet la prolongation du repas du fait que mercredi il n'y a pas d'école.

La durée des « tâches diverses, devoirs et activités d'organisation » selon le type de nationalité (suisses ou étrangers) et selon le jour, chez les Petits.

Les durées médianes des « tâches diverses, devoirs et activités d'organisation » ne présentent des différences significatives ($p < .05$) que le **mercredi**. On observe que les enfants suisses présentent une durée médiane de 10 min, alors que les enfants étrangers présentent une durée médiane de zéro min.

La durée de l'activité « jouer, se divertir » selon le type de nationalité (suisses ou étrangers) et selon le jour, chez les Petits.

Enfin, comme nous l'avons déjà dit, l'activité « jouer, se divertir » ne présente pas des différences significatives entre les enfants suisses et les enfants étrangers ; cependant on observe de manière systématique des durées médianes plus importantes et des distributions plus étendues chez les enfants suisses.

Résultats - Enfants de 9-11 ans.

La durée des « activités créatives et de découverte » selon le type de nationalité (suisse ou étrangères) et selon le jour, chez les Grands.

Les durées médianes des « activités créatives et de découverte » sont significativement différentes ($p < .05$) durant les trois jours étudiés. Le **mardi**, les enfants suisses ont une durée médiane de 25 min, alors que les enfants étrangers seulement de 7 min. Le **mercredi**, la durée médiane des enfants suisses est de 50 min alors que celle des enfants étrangers est de 30 min. Le **jeudi**, la durée médiane des enfants suisses est de 25 min alors que celle des enfants étrangers est de zéro.

La durée des « activités médiatiques » selon le type de nationalité (suisse ou étrangères) et selon le jour, chez les Grands.

Les durées médianes des « activités médiatiques » ne présentent des différences significatives ($p < .05$), selon le type de nationalité que pour les jours scolaires. Le **mardi**, les enfants suisses ont une durée médiane de 45 min, alors que les enfants étrangers ont une durée médiane de 63 min. Le **jeudi**, les enfants suisses ont une durée médiane de 35 min, alors que les enfants étrangers ont une durée médiane de 60 min.

La durée des « activités de relations humaines » selon le type de nationalité (suisse ou étrangères) et selon le jour, chez les Grands.

Les « activités de relations humaines » ne présentent de différence significative de durées médianes ($p < .05$) que le **mercredi**. On constate que les enfants suisses ont une durée médiane de 45 min, alors que les enfants étrangers seulement de 23 min.

3.3.4.4 La durée des activités des enfants selon la structure familiale.

L'échantillon des Petits compte : 397 enfants de familles biparentales (87.8%), 43 enfants de familles monoparentales (9.4%) et 13 enfants de familles recomposées (2.8%). L'échantillon des Grands compte : 358 enfants de familles biparentales (79.4%), 62 enfants de familles monoparentales (13.8%) et 30 de familles recomposées (6.7%). Le pourcentage d'enfants de familles monoparentales et surtout de familles recomposées sont très réduits, particulièrement chez les Petits, par conséquent, les analyses présentées ici ne serviront qu'à titre indicatif, ainsi qu'à formuler certaines hypothèses.

Lorsque nous comparons les durées médianes de chaque catégorie d'activités selon le type de structure familiale, on constate que les différences significatives sont un peu plus fréquentes chez les Grands, bien que le nombre des catégories touchées soit le même pour les deux tranches d'âge.

Quatre catégories d'activités présentent des différences significatives ($p < .05$) chez les Petits : les « activités créatives et de découverte », les « activités médiatiques », les « déplacements », ainsi que l'activité : « habillage et soins personnels ».

Quatre catégories d'activités présentent des différences significatives ($p < .05$) chez les Grands : les « activités créatives et de découverte », les « activités médiatiques », les « cours hors école » ainsi que les activités « habillage et soins personnels ».

En ce qui concerne les jours touchés, chez les Petits, on constate qu'aucune catégorie d'activités présente des différences significatives de durées médianes, selon le type de structure familiale sur les trois jours étudiés et aucune non plus le mercredi. Les « activités médiatiques », par contre, présentent de différences significatives les jours scolaires. Les activités « créatives et de découverte » présentent des différences significatives le mardi, alors que l'activité « habillage et soins personnels » le jeudi.

Quant aux jours touchés, chez les Grands, il n'y a que l'activité « habillage et soins personnels » qui présente des différences significatives de durée médiane selon le type de structure familiale, sur les trois jours étudiés. Les « activités médiatiques » présentent de différences significatives que le mardi, alors que les

« cours hors école » et les « activités créatives et de découverte » ne présentent des différences significatives que le mercredi.

Résultats - Enfants de 4-6 ans.

La durée des « activités créatives et de découverte » selon la structure familiale et selon le jour, chez les Petits.

Les durées médianes des « activités créatives et de découverte » ne présentent des différences significatives ($p < .05$) que le **mardi**. Les enfants issus de familles monoparentales ont la durée médiane la plus longue (40 min) et significativement différente de celle des enfants issus de familles recomposées (zéro min). Les enfants des familles biparentales ont, quant à eux, une durée médiane de 30 min.

La durée des « activités médiatiques » selon la structure familiale et selon le jour, chez les Petits.

Les durées médianes des « activités médiatiques » présentent des différences significatives ($p < .05$) tant le **mardi** que le **jeudi**. On constate que durant ces deux jours, les enfants de familles monoparentales passent moins de temps devant l'écran que les enfants de familles biparentales. Le **mardi** ils ont la durée médiane la plus courte dans ce genre d'activité (19 min), alors que les enfants de familles biparentales et ceux de familles recomposées ont des durées médianes équivalentes (45 min et 42 min respectivement). Le **jeudi**, les enfants de familles biparentales ont une durée médiane de 45 min alors que les enfants de familles monoparentales de 28 min ; les enfants de familles recomposées par contre, ont une durée médiane de zéro min..

La durée des « déplacements » selon la structure familiale et selon le jour, chez les Petits.

Les durées médianes des « déplacements » ne présentent des différences significatives ($p < .05$) que le **mardi**. Les enfants issus de familles recomposées sont ceux qui ont les durées médianes les plus longues (74 min) dans ce genre d'activité, alors que les enfants issus des familles biparentales ou monoparentales ont des durées médianes équivalentes (60 min 59 min respectivement).

La durée de « l'habillage et des soins personnels » selon la structure familiale et selon le jour, chez les Petits.

Les durées médianes de l'habillage et des soins personnels » ne présentent des différences significatives ($p < .05$) que le **jeudi**. Les enfants de familles monoparentales et recomposées sont ceux qui ont les durées médianes les plus longues 54 min et 53 min et ceux de familles biparentales ont une durée médiane de 40 min.

Résultats - Enfants de 9-11 ans.

La durée des « activités créatives et de découverte » selon la structure familiale et selon le jour, chez les Grands.

Les durées médianes des « activités créatives et de découverte » ne présentent des différences significatives ($p < .05$) que le **mercredi**. On observe que les enfants de familles biparentales sont ceux qui ont la durée médiane la plus longue (45 min), mais suivie de près par celle des enfants de familles monoparentales (40 min), alors que les enfants de familles recomposées (non représentatives) ont une durée médiane beaucoup plus basse (10 min).

La durée des « activités médiatiques » selon la structure familiale et selon le jour, chez les Grands.

Les durées médianes des « activités médiatiques » ne présentent des différences significatives ($p < .05$) que le **mardi** ; les enfants de familles biparentales sont ceux qui ont la durée médiane la plus courte (47min) et les enfants de familles recomposées la plus longue (98 min) ; les enfants de familles monoparentales ont une durée médiane de 70 min.

La durée des « cours hors école » selon la structure familiale et selon le jour, chez les Grands.

Les durées médianes des « cours hors école » ne présentent des différences significatives ($p < .05$) chez les Grands, que le **mercredi**. On observe que les enfants de familles monoparentales ont la durée médiane la plus courte (30 min) dans ce genre d'activité, alors que les enfants issus de familles biparentales ou recomposées ont des durées plus longues (60 min respectivement). Un cours qui ne dure que 30 min peut être un cours de musique ou un cours de nata-

tion, les autres cours et entraînements sportifs durent la plupart du temps environ une heure ou plus.

La durée de « l'habillage et des soins personnels » selon la structure familiale et selon le jour, chez les Grands.

Les durées médianes de « l'habillage et des soins personnels » présentent des différences significatives ($p < .05$) sur les trois jours étudiés. Le **mardi**, les enfants de familles biparentales sont ceux qui ont la durée médiane la plus basse (30 min) et ceux de familles monoparentales la plus élevée (40 min); ceux de familles recomposée ont une durée médiane de 33 min. Le **mercredi**, ce sont les enfants de familles monoparentales qui ont la durée médiane la plus basse (35 min), suivis par ceux de familles biparentales (40 min), alors que les enfants de familles recomposées ont une durée médiane pour ce genre d'activité de 60 min. Le **jeudi**, ce sont les enfants de familles biparentales qui ont la durée médiane la plus basse (40 min) comparée à celle des enfants de familles monoparentales (54 min) et à ceux de familles recomposées (53 min). La seule tendance apparente est que les enfants de familles biparentales, à l'opposé de ceux de familles recomposées, passent le moins de temps dans ce type d'activité; ceux des familles recomposées deux jours sur trois (mercredi et jeudi) ont les durées les plus élevées.

3.3.4.5 La durée des activités des enfants selon si la mère exerce ou non un travail rémunéré¹.

L'échantillon des Petits compte : 283 enfants dont la mère travaille (62.6%), 166 enfants dont la mère ne travaille pas (36.8%) et 3 enfants dont la mère n'a pas répondu ou c'était une réponse non pertinente (0.6%). L'échantillon des Grands compte : 280 enfants dont la mère travaille (62.2%), 170 enfants dont la mère ne travaille pas (37.7%) (et 1 enfant dont la mère n'a pas répondu).

Lorsque nous comparons les durées médianes de chaque catégorie d'activités selon si la mère travaille ou pas, on ne constate qu'une seule catégorie d'activi-

1 Dans ce point, le travail de la mère ne concerne que son travail rémunéré ou son activité professionnelle.

tés présentant des différences significatives ($p < .05$). Il s'agit des « activités médiatiques, chez les Petits, les jours scolaires. Aucune autre activité ne semble être significativement influencée par cette variable durant les trois jours étudiés. Aucune catégorie d'activités n'est apparue comme significativement différente, selon cette variable, chez les Grands.

Résultats - Enfants de 4-6 ans.

La durée des « activités médiatiques » selon si la mère exerce ou non un travail rémunéré et selon le jour, chez les Petits.

Les durées médianes des « activités médiatiques » chez les Petits, ne présentent des différences significatives ($p < .05$) selon si la mère travaille ou pas, que durant les deux jours d'école. On observe que les enfants dont la mère ne travaille pas ont une durée médiane plus longue que ceux dont la mère travaille. Le **mardi**, les enfants dont la mère ne travaille pas ont une durée de 53 min alors que les enfants dont la mère travaille ont une durée médiane de 35 min. Le **jeudi**, les enfants dont la mère ne travaille pas ont une durée médiane de 48 min, alors que les enfants dont la mère travaille ont une durée médiane de 30 min.

3.3.4.6 La durée des activités des enfants selon le nombre d'enfants dans la famille.

L'échantillon des Petits compte : 87 enfants issus d'une famille avec un seul enfant (19.2%), 259 enfant issus d'une famille avec deux enfants (57.3%), 76 enfants issus d'une famille avec trois enfants (16.9%) et 30 enfants issus d'une famille de quatre enfants ou plus (6.7%) ; l'échantillon des Grands compte : 58 enfants issus d'une famille avec un seul enfant (12.8%), 231 enfants issus d'une famille de deux enfants (51.2%), 121 enfants issus d'une famille de trois enfants (26.9%) et 41 enfants issus d'une famille de quatre enfants ou plus (9.1%).

Lorsque nous comparons les durées médianes de chaque catégorie d'activités selon le nombre d'enfants dans la famille, on constate que les différences significatives sont beaucoup plus fréquentes chez les Grands que chez les Petits.

Quatre catégories d'activités présentent des différences significatives ($p < .05$) chez les Petits : les « déplacements », l'activité « jouer, se divertir », l'activité : « manger » et les « tâches diverses, devoirs et activités d'organisation ».

Sept catégories d'activités présentent des différences significatives ($p < .05$) chez les Grands : les « activités créatives et de découverte », les « activités de relations humaines », les « cours hors école », les « déplacements », « l'habillement et soins personnels », l'activité « jouer, se divertir » et les « tâches diverses, devoirs et activités d'organisation ».

En ce qui concerne les jours touchés, chez les Petits, on constate que deux catégories d'activités présentent des différences significatives de durées médianes, selon le nombre d'enfants dans la famille, sur les trois jours étudiés. Il s'agit des « tâches diverses, devoirs et activités d'organisation » et de l'activité « manger ». Les « déplacements » ne présentent de différences importantes que le mardi et l'activité « jouer » que le mercredi.

Quant aux jours touchés, chez les Grands, il n'y a que les « déplacements » qui présentent des différences significatives selon le nombre d'enfants dans la famille sur les trois jours étudiés. L'activité « jouer » ne présente de différences significatives que les jours scolaires. Les « activités créatives et de découverte » présentent des différences le mercredi et le jeudi. Les « cours hors école », l'activité « habillement et soins personnels » et les « tâches diverses, devoirs et activités d'organisation » qu'un seul jour sur les trois étudiés.

Résultats - Enfants de 4-6 ans.

La durée des « déplacements » selon le nombre d'enfants dans la famille et selon le jour, chez les Petits.

Les durées médianes des « déplacements », chez les Petits, selon le nombre d'enfants dans la famille ne présentent des différences significatives ($p < .05$) que le **mardi**. On observe que les enfants uniques, ainsi que les enfants de familles avec quatre enfants ou plus, ont une durée médiane plus basse (50 min) que ceux de familles de deux ou de trois enfants (60 min).

La durée de l'activité « jouer » selon le nombre d'enfants dans la famille et selon le jour, chez les Petits.

Les durées médianes de l'activité « jouer » chez les Petits ne présentent pas de différences significatives selon le nombre d'enfants dans la famille, cependant il est intéressant de voir que le **mercredi** on observe, jusqu'aux familles de trois enfants, une relation directement proportionnelle entre la durée médiane et le nombre d'enfants dans la famille (169 min, 190 min et 201). Lorsque l'enfant appartient à une famille de quatre enfants ou plus, la durée du temps de jeu baisse (180 min), par rapport à celle ayant trois enfants.

La durée de l'activité « manger » selon le nombre d'enfants dans la famille et selon le jour, chez les Petits.

Les durées médianes de l'activité « manger » ne présentent pas des différences significatives chez les Petits. Cependant il est intéressant d'observer une tendance qui apparaît systématiquement, où on constate que les enfants uniques prennent plus de temps pour manger, surtout le mercredi (119 min), et les enfants de familles de quatre enfants ou plus, prennent moins de temps que les autres, surtout le jeudi (105 min).

La durée des activités « tâches diverses, des devoirs et des activités d'organisation » selon le nombre d'enfants dans la famille et selon le jour, chez les Petits.

Les durées médianes des activités « tâches diverses, des devoirs et des activités d'organisation » présentent chez les Petits des différences significatives ($p < .05$) durant les trois jours étudiés. On observe que les enfants uniques sont systématiquement ceux qui ont la durée médiane la plus basse pour ce type d'activité, accompagnés parfois par les enfants des familles ayant deux enfants. Les enfants de familles de trois enfants ou quatre enfants ou plus, ont des durées médianes un peu plus élevées, particulièrement ceux de familles de trois enfants. Ce n'est que le **mardi**, que les familles avec deux enfants ont une durée semblable à celle ayant trois enfants (10 min respectivement) ; alors que celles des enfants uniques ont une durée médiane de zéro et celles de quatre enfants ou plus de 8 min. Le **mercredi**, les familles d'enfants uniques ont une médiane de zéro, celles de deux enfants de 5 min, celle de trois enfants de 15 min et celle de quatre enfants ou plus de 38 min. Le **jeudi**, les enfants uniques et ceux de deux enfants ont une durée médiane de 4 min et 5 min respectivement, alors que les enfants de familles avec trois enfants ont une durée médiane de 15 min, qui est la plus élevée, car ceux de familles de 4 enfants ou plus ont une durée médiane de 10 min.

Résultats - Enfants de 9-11 ans.

La durée des activités « activités créatives et de découverte » selon le nombre d'enfants dans la famille et selon le jour, chez les Grands.

Les durées médianes des « activités créatives et de découverte » présentent des différences significatives ($p < .05$) selon le nombre d'enfants tant le **mercredi** que le **jeudi** ; cependant il est intéressant d'observer les résultats de **mardi** qui, pour très peu, ne présente pas de différences significatives entre les durées médianes, mais par contre une tendance montrant une relation directement proportionnelle entre le nombre d'enfants dans la famille et la durée de ce type d'activité. Le **mardi**, lorsque le sujet est un enfant unique, la durée médiane de cette activité est de 15 min, celle d'un enfant d'une famille avec deux enfants est de 20 min, celle d'un enfant d'une famille de trois enfants est de 26 min et celle d'une enfant d'une famille de quatre enfants est de 36 min. Le **mercredi**, cela se présente autrement, les enfants issus de familles avec deux enfants présentent une durée médiane supérieure à toutes et significativement différente (50 min) de celle des enfants uniques (25 min), alors que les enfants issus de familles avec trois enfants ont une durée médiane de 40 min et ceux issus de familles de quatre enfants et plus ont une durée médiane moins importante (30 min). Le **jeudi**, la durée médiane la plus basse est celle des enfants uniques (zéro), se différenciant significativement des autres trois ; celle des enfants issus des familles avec deux enfants est de 15 min, celle des enfants issus de familles de trois enfants est de 30 min et celle des enfants issus de familles de quatre enfants et plus est de 20 min. Bien que les résultats varient selon le jour, une constante reste: les enfants uniques sont ceux qui présentent systématiquement les durées médianes les plus basses pour ce type d'activité.

La durée des « activités de relations humaines » selon le nombre d'enfants dans la famille et selon le jour, chez les Grands.

Aucune différence significative n'a été trouvée entre les durées médianes des activités de « relations humaines » selon le nombre d'enfants dans la famille ; cependant il est intéressant de voir de plus près le **mercredi**, car une tendance semble montrer que plus il y a des enfants dans la famille moins les enfants passent du temps dans l'activité relations humaines. Les enfants uniques, ont la plus longue durée médiane (62 min) alors que pour les autres celle-ci baisse (35 min, 30 min à égalité pour les familles de trois enfants et de quatre enfants et plus.) respectivement.

La durée de l'activité « cours hors école » selon le nombre d'enfants dans la famille et selon le jour, chez les Grands.

Les durées médianes des « cours hors école » selon le nombre d'enfants dans la famille ne présente de différences significatives ($p < .05$) que le **mardi**. Nous observons cependant le **mercredi**, des résultats intéressants, car les enfants uniques ont une durée médiane particulièrement basse (39 min) par rapports aux autres enfants et les enfants issus de familles de quatre enfants ou plus ont une médiane plus élevée que tout le reste (89 min) ; les enfants issus de familles de deux ou de trois enfants ont une durée médiane d'une heure. Le **mardi**, on observe que pour cette activité toutes les durées médianes sont de zéro, sauf celle qui concerne les enfants de familles de quatre enfants ou plus, qui ont une durée médiane de 32 min. Ceci montre que plus de 50% des enfants de familles nombreuses ont des «cours hors école» ce jour là.

La durée de l'activité « déplacements » selon le nombre d'enfants dans la famille et selon le jour, chez les Grands.

Les durées médianes des « déplacements » présentent des différences significatives ($p < .05$) durant les trois jours étudiés. Regardons les chiffres de plus près. Le **mardi**, les enfants uniques ont, pour ce type d'activité, une durée médiane de 55 min et ensuite par ordre ascendant, les durées sont de 60 min, 65 min et 75 min respectivement. Le **jeudi**, on observe un phénomène relativement semblable ; les enfants uniques, suivis par les autres par ordre ascendant, ont la même durée médiane (60 min) alors que les enfants de familles de quatre enfants ou plus ont une durée médiane de 85 min. Le **mercredi**, Les enfants uniques ont la durée médiane la plus longue avec 80 min alors que tous les autres ont une durée médiane de 60 min.

La durée de l'activité « habillage et soins personnels » selon le nombre d'enfants dans la famille et selon le jour, chez les Grands.

Les durées médianes de « l'habillage et des soins personnels » ne présentent des différences significatives ($p < .05$) que le **mercredi**. Les enfants uniques ont la durée médiane la plus élevée (45 min) et ceux issus de familles de quatre enfants et plus, la plus basse (30 min); les autres enfants, issus de familles de deux et de trois enfants, se trouvant entre les deux avec 40 min et 36 min respectivement.

La durée de l'activité « jouer » selon le nombre d'enfants dans la famille et selon le jour, chez les Grands.

Les durées médianes de l'activité « jouer » ne présentent de différences significatives ($p < .05$) que le **mardi**. On observe que le **mardi**, plus il y a d'enfants dans la famille, plus la durée médiane pour l'activité « jouer » est courte ; cette tendance, réapparaît le **jeudi**, mais de manière moins régulière, alors que le **mercredi**, pas du tout. Regardons les résultats du **mardi** : les enfants uniques ont une durée médiane de 95 min, les enfants issus de familles avec deux enfants ont une durée médiane de 75 min, les enfants issus de familles avec trois enfants 70 min et enfin, les enfants issus de familles de quatre enfants et plus n'ont une durée médiane pour l'activité « jouer » que de 40 min.

La durée des « tâches diverses, des devoirs et des activités d'organisation » selon le nombre d'enfants dans la famille et selon le jour, chez les Grands.

Les durées médianes de ce type d'activité ne présentent aucune différence significative, cependant il est intéressant d'observer les résultats de **jeudi**. Par ordre descendant, ils se présentent comme suit : celle des enfants uniques et des enfants issus de familles de deux enfants sont les plus longues (60 min respectivement), suivies par celle des enfants issus de familles de trois enfants (50 min) et pour terminer avec celle des enfants issus de familles avec quatre enfants et plus (45 min). Cette tendance semble montrer que le **jeudi**, plus il y a d'enfants dans la famille, moins dure ce type d'activité.

3.3.4.7 La durée des activités des enfants selon la place ou le rang de l'enfant dans la fratrie.

L'échantillon des Petits compte : 87 enfants uniques (19.2%), 138 enfants aînés (30.5%), 178 enfants deuxièmes (39.4%), 36 enfants troisièmes (8%) et 13 enfants quatrièmes (2.8%) ; l'échantillon des Grands compte : 58 enfants uniques (12.8%), 178 enfants aînés (39.5%), 165 enfants deuxièmes (36.6%), 44 enfants troisièmes (9.7%) et 6 enfants quatrièmes (6%). Les enfants de quatrième ne seront pris en compte qu'à titre indicatif.

Lorsque nous comparons les durées médianes de chaque catégorie d'activités selon le nombre d'enfants dans la fratrie, on constate que les différences significatives sont un peu plus fréquentes chez les Grands que chez les Petits.

Quatre catégories d'activités présentent des différences significatives ($p < .05$) chez les Petits : les « activités médiatiques », les « déplacements », l'activité « manger », les « tâches diverses, devoirs et activités d'organisation ».

Sept catégories d'activités présentent des différences significatives ($p < .05$) chez les Grands : les « activités créatives et de découverte », les « activités médiatiques », les « activités de relations humaines », les « cours hors école », les « déplacements », l'activité « jouer », ainsi que l'activité « manger ».

En ce qui concerne les jours touchés, chez les Petits, on constate que les « tâches diverses, devoirs et activités d'organisation » correspondent à la seule catégorie d'activités présentant des différences significatives de durées médianes, selon le rang de l'enfant dans la fratrie, sur les trois jours étudiés. Les « activités médiatiques » et les « déplacements », ne présentent de différences significatives que le mardi. L'activité « manger » ne présente des différences significatives que le mercredi.

Quant aux jours touchés, chez les Grands, il n'y a que l'activité « jouer » qui présente des différences significatives de durée médiane selon le rang de l'enfant dans la fratrie, sur les trois jours étudiés. Les « cours hors école » et l'activité « manger » ne présentent des différences significatives que les jours d'école. Les « activités médiatiques » présentent des différences significatives tant le mercredi que le jeudi. Les activités de « relations humaines » et les « déplacements » ne touchent que le mercredi. De même que les « activités créatives et de découverte » ne touchent que le jeudi.

Résultats - Enfants de 4-6 ans.

La durée des « activités médiatiques » selon la place de l'enfant dans la famille et selon le jour, chez les Petits.

Les durées médianes des « activités médiatiques » ne présentent des différences significatives ($p < .05$) selon la place de l'enfant dans la famille, que le **mardi**. Le **mercredi** cependant nous observons un phénomène intéressant, car plus

l'enfant s'éloigne de l'aîné, plus le temps des « activités médiatiques » est long, les enfants aînés présentent une durée médiane de 60 min, les deuxièmes de 75 min, les troisièmes de 95 min et les quatrièmes 148 min, enfin, les enfants uniques présentent une durée médiane de 79 min. Dans ce cas-ci les enfants uniques se trouvent au milieu. Le **mardi**, c'est les deuxièmes qui ont la durée médiane la plus courte (32 min) et les troisièmes qui ont la durée médiane la plus longue (75 min) se différenciant significativement des durées médianes des autres enfants. Les enfants aînés ont une durée médiane de 40 min, toute proche de celle des enfants uniques (45 min) alors que les quatrièmes ont une durée médiane de 60 min. Nous ne pouvons pas dégager une logique sûre à partir de ces résultats, cependant en les comparant avec la tendance que nous avons observée le **mercredi**, on peut penser que les aînés tendent à avoir des « activités médiatiques » moins longues que les cadets de la famille. Les enfants uniques se situant au milieu.

La durée des « déplacements » selon la place de l'enfant dans la famille et selon le jour, chez les Petits.

Les durées médianes des « déplacements » selon la place de l'enfant dans la fratrie, ne présentent de différences significatives ($p < .05$) que le **mardi**. Les deuxièmes ont la durée médiane de déplacement la plus longue avec 65 min et les quatrièmes la plus courte avec 45 min. Entre ces deux extrêmes nous avons les aînés (60 min), les troisièmes (58 min) et enfin les enfants uniques en avant derniers avec 50 min. Ni le **mercredi**, ni le **jeudi** ne nous donnent plus d'éléments au sujets de déplacements selon la place des enfants dans la famille, aucune tendance particulière ne peut être dégagée hormis le fait que les quatrièmes se trouvent les trois jours dans les durées médianes les plus courtes.

La durée de l'activité « manger » selon la place de l'enfant dans la famille et selon le jour, chez les Petits.

Les durées médianes de l'activité « manger » selon la place de l'enfant dans la fratrie ne présentent des différences significatives ($p < .05$) que le **mercredi**. Les enfants uniques ont une durée médiane significativement différente (119 min) de celles des aînés (105 min) et des troisièmes (100 min) qui ont les durées les plus courtes. Les enfants uniques sont suivis par les quatrièmes (114 min) et par les deuxièmes (110 min).

La durée des activités « tâches diverses, devoirs et des activités d'organisation » selon la place de l'enfant dans la famille et selon le jour, chez les Petits.

Les durées médianes des « tâches diverses, des devoirs et des activités d'organisation » présentent des différences significatives ($p < .05$) durant les trois jours étudiés. On peut dégager quelques tendances. D'abord, le fait que les enfants uniques ont la plupart de temps les durées médianes les plus courtes, suivis par les deuxièmes qui ont aussi systématiquement des durées médianes courtes ; les troisièmes et quatrièmes enfants ont en général les durées médianes les plus longues, sauf un jour, le **mardi**, où les quatrièmes ont une durée médiane de zéro. Les aînés, se trouvent en général au milieu. Regardons les résultats de plus près. Le **mardi**, les enfants uniques et les quatrièmes ont une durée médiane de zéro, les deuxièmes de 5 min, les aînés de 10 min et les troisièmes de 16 min. Le **mercredi**, les enfants uniques ont une durée médiane de zéro, les deuxièmes de 5 min, les aînés de 12 min, les troisièmes de 20 min et les quatrièmes de 39 min. Le **jeudi**, les enfants uniques ont une durée médiane de 4 min et les deuxièmes de zéro, les aînés de 10 min, alors que les troisièmes et quatrièmes de 15 min.

Résultats - Enfants de 9-11 ans.

La durée des « activités créatives et de découverte » selon la place de l'enfant dans la famille et selon le jour, chez les Grands.

Les durées médianes des « activités créatives et de découverte » ne présentent des différences significatives ($p < .05$) que le **jeudi**. Les enfants uniques ont une durée médiane de zéro pour ce genre d'activité, la plus courte parmi tous les enfants ; viennent ensuite les aînés, les deuxièmes et les quatrièmes qui ont tous 20 min de durée médiane, alors que les troisièmes ont la durée médiane, la plus élevée de 30 min. Il est intéressant d'observer que tant le **mardi** que le **mercredi**, alors qu'aucune différence significative n'a été répertoriée, les enfants uniques sont encore ceux qui ont les durées médianes les plus courtes pour ce genre d'activité, bien que le **mardi** ils présentent la même durée médiane que les deuxièmes.

La durée de « l'activité de relations humaines » selon la place de l'enfant dans la famille et selon le jour, chez les Grands.

Les durées médianes des activités de « relations humaines » ne présentent des différences significatives ($p < .05$), chez les Grands, que le **mercredi**. Les quatrièmes ont la durée médiane la plus élevée avec 120 min, mais cela ne compte qu'à titre indicatif. Les enfants uniques suivent après, avec une durée médiane significativement différente de tous les autres (62 min): les aînés (45 min), les deuxièmes (30 min) et finalement les troisièmes, avec 15 min de durée médiane pour ce type d'activité. La tendance montre que plus les enfants ont les premiers rangs dans la fratrie, plus ils socialisent.

La durée de l'activité « activités médiatiques » selon la place de l'enfant dans la famille et selon le jour, chez les Grands.

Les durées médianes des « activités médiatiques » présentent des différences significatives ($p < .05$) le **mercredi** et le **jeudi**. Le **mercredi**, on constate que les enfants uniques ont la durée médiane la plus courte avec 65 min. Suivent après, les aînés et les deuxièmes avec 90 min, et les troisièmes avec 94 min, ce qui est assez équivalent. Les quatrièmes se différencient fortement des autres, par une durée médiane très longue (140 min), mais leur nombre est trop restreint pour que l'on considère cela comme vraiment significatif. Le **jeudi**, par contre, on observe que les enfants aînés, ont une durée médiane beaucoup plus courte (30 min) que celles des autres enfants. Difficile à expliquer la raison de cette différence. Les enfants uniques ont une durée médiane de 47 min, les deuxièmes de 50 min, les troisièmes 55 min et les quatrièmes 62 min. Ce qui est relativement équivalent.

La durée de l'activité « cours hors école » selon la place de l'enfant dans la famille et selon le jour, chez les Grands.

Les durées médianes des « cours hors école » ne présentent des durées significatives ($p < .05$) que les jours scolaires. Le **mardi**, se sont les troisièmes qui ont les durées médianes les plus longues avec 47 min, suivis par les quatrièmes qui ont une durée médiane de 34 min ; tous les autres ont une durée médiane de zéro. Le **jeudi**, nous trouvons exactement le même phénomène, les troisièmes en tête avec 37 min de durée médiane, suivis par les quatrièmes qui ont une durée médiane de 22 min et tous les autres enfants qui ont une durée médiane de zéro. Ces résultats laissent croire que plus la place des enfants dans la famille et proche des cadets, plus les enfants sont prenant dans les cours hors école.

La durée de l'activité « déplacements » selon la place de l'enfant dans la famille et selon le jour, chez les Grands.

Les durées médianes des « déplacements » ne présentent des différences significatives ($p < .05$) que le **mercredi**. Les enfants uniques sont ceux qui ont la durée médiane la plus longue avec 80 min, suivis ensuite par ordre décroissant par tous les autres enfants : les aînés (65 min), les deuxièmes (60 min), les troisièmes (57 min) et les quatrièmes (47 min).

La durée de l'activité « jouer » selon la place de l'enfant dans la famille et selon le jour, chez les Grands.

Les durées médianes de l'activité « jouer » présentent des différences significatives ($p < .05$) durant les trois jours étudiés. Toutefois, tant le **mercredi** que le **jeudi**, cette différence se manifeste entre les quatrièmes et les autres, par conséquent elle n'est qu'indicative. Le **mardi**, par contre, on observe que se sont les quatrièmes qui ont la durée médiane de jeu la plus longue (110 min), mais c'est avec les enfants uniques (95 min) qui se distinguent significativement des autres enfants, c'est-à-dire, des troisièmes (77 min), des deuxièmes (70 min) et des aînés (65 min) qui ont la durée de jeu la plus courte. Le **mercredi**, ce ne sont que les quatrièmes qui se différencient significativement des autres avec une durée médiane de 246 min ; viennent ensuite les enfants uniques avec une durée médiane de 174 min suivis des deuxièmes (149 min), des aînés (140 min) et des troisièmes qui ont une durée médiane de 117 min la plus courte entre tous. Le **jeudi**, on retrouve à nouveau les quatrièmes avec une durée médiane significativement différente de celle des autres (125 min). Viennent ensuite les enfants uniques avec une durée médiane de 85 min, suivis par les deuxièmes (75 min), les aînés (70 min) et enfin par les troisièmes (60 min) qui ont la durée médiane la plus courte. Il est intéressant de voir que les quatrièmes semblent avoir un statut différent dans la famille, parfois les troisièmes suivent la tendance, mais pas toujours. Nous observons une spécificité chez les enfants uniques ainsi que chez les quatrièmes, qui, a plusieurs reprises sont ceux qui ont les durées médianes les plus longues.

La durée de l'activité « manger » selon la place de l'enfant dans la famille et selon le jour, chez les Grands.

Les durées médianes de l'activité « manger » présentent des différences significatives ($p < .05$) les jours scolaires, mais uniquement entre les quatrièmes et les

enfants ayant d'autres places dans la famille, raison pour laquelle nous ne les soulignons qu'à titre indicatif. En fait, à titre indicatif, on observe une tendance opposée selon le jour, car les quatrièmes sont ceux qui ont la durée médiane la plus courte pour manger le **mardi** et la plus longue, le **jeudi**. Regardons les résultats de plus près, le **mardi**, alors que la plupart des enfants ont une durée médiane qui se trouve entre 95 et 100 min, les quatrièmes présentent une durée médiane de 62 min ; par contre le **jeudi**, alors que la plupart des enfants ont une durée médiane se trouvant entre les 92 min et 100 min, les quatrièmes présentent une durée médiane de 114 min.

3.3.4.8 La durée des activités des enfants selon la présence ou pas d'une pratique religieuse dans la famille.

La variable pratique religieuse a été construite sur la base des deux réponses : la première, demandant si les parents avaient ou pas, une croyance religieuse et la deuxième, demandant s'ils étaient pratiquants ou pas. Pour ceux qui avaient répondu ne pas avoir de croyance religieuse, la réponse à la deuxième question, devenait nécessairement inadéquate ; c'est la raison pour laquelle, les résultats concernant les enfants de ce groupe-là, apparaissent dans les graphiques, sous la catégorie de « réponse non pertinente ou sans réponse ».

L'échantillon des Petits compte : 139 enfants issus des familles pratiquantes (30.7%), 238 enfants issus des familles non pratiquantes (52.7%) et 75 enfants issus des familles non croyantes (16.6%). L'échantillon des Grands compte : 183 enfants issus des familles pratiquantes (40.7%), 176 enfants issus des familles non pratiquantes (39%) et 92 enfants issus des familles non croyantes (20.3%).

Lorsque nous comparons les durées médianes de chaque catégorie d'activités selon la pratique religieuse, on constate que les différences significatives sont plus fréquentes chez les Petits, que chez les Grands.

Trois catégories d'activités présentent des différences significatives ($p < .05$), selon la variable susmentionnée, chez les Petits : les « activités médiatiques »,

l'activité « jouer », ainsi que l'activité « tâches, devoirs et activités d'organisation ».

Deux catégories d'activités présentent des différences significatives ($p < .05$), selon la variable susmentionnée, chez les Grands : les activités « activités médiatiques », les « activités créatives et de découverte ».

En ce qui concerne les jours touchés, chez les Petits, on constate que la catégorie « activités médiatiques » présente des différences significatives de durées médianes selon la pratique religieuse des familles, sur les trois jours étudiés. L'activité « jouer » ne se différencie selon cette variable, que le mercredi, alors que la catégorie « tâches, devoirs et activités d'organisation » présentent des différences tant le mardi que le mercredi.

Quant aux jours touchés par cette variable, chez les Grands, nous constatons que les deux catégories d'activités concernées ne présentent des différences des durées médianes que le mercredi.

Résultats - Enfants de 4-6 ans.

La durée des « activités médiatiques » selon la présence ou pas d'une pratique religieuse dans la famille et selon le jour, chez les Petits.

Les durées médianes des « activités médiatiques » présentent des différences significatives ($p < .05$) durant les trois jours étudiés. Nous observons que systématiquement les enfants de familles pratiquantes présentent la durée médiane la plus longue pour ce type d'activité, alors que les enfants de familles sans croyance religieuse, sont ceux qui présentent la durée médiane la plus courte. Le **mardi**, les enfants de familles pratiquantes ont une durée médiane de 55 min, ceux de familles non pratiquantes ont une durée médiane de 45 min et ceux de familles non croyantes, ont une durée médiane de 30 min. Le **mercredi**, les enfants de familles pratiquantes ont une durée médiane de 95 min, suivis par ceux de familles non pratiquantes qui ont une durée médiane de 70 min et enfin ceux de familles non croyantes qui ont une durée de 60 min. Le **jeudi**, les enfants de familles pratiquantes ont une durée médiane de 45 min, suivis par ceux de familles non pratiquantes qui ont une durée médiane de 40 min, alors que celles de familles non croyantes présentent une durée médiane de 20 min.

La durée de l'activité « jouer » selon la présence ou pas d'une pratique religieuse dans la famille et selon le jour, chez les Petits.

Les durées médianes de l'activité « jouer » ne présentent des différences significatives ($p < .05$) que le **mercredi** ; on constate que les enfants de familles non croyantes sont ceux qui ont la durée médiane la plus longue pour ce genre d'activité (230 min). Les durées médianes de jeu des enfants des familles pratiquantes et celles des familles non pratiquantes sont nettement plus basses, mais se différencient, cependant, aussi entre elles (180 et 170 min respectivement) . Le **mardi** et le **jeudi**, on retrouve la même tendance, mais les écarts ne sont pas significatifs.

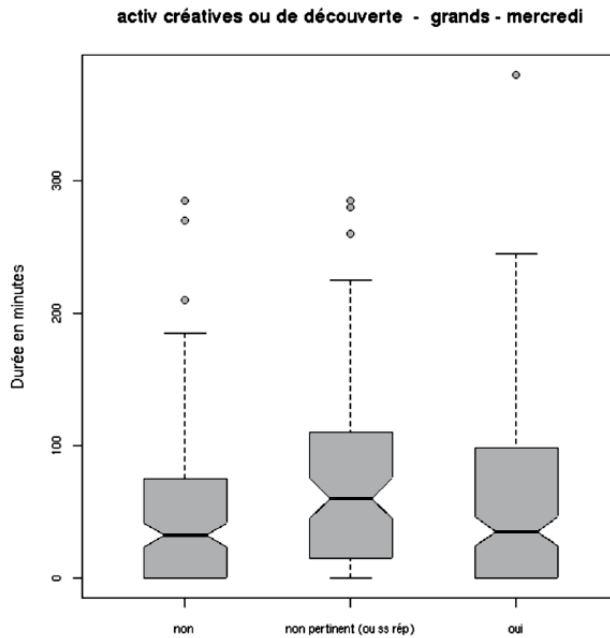
La durée des « tâches, devoirs et activités d'organisation » selon la présence ou pas d'une pratique religieuse dans la famille et selon le jour, chez les Petits.

Les durées médianes des « tâches, devoirs et activités d'organisation » présentent des différences significatives ($p < .05$) le **mardi** et le **mercredi**. Le **mardi**, les enfants de familles pratiquantes ont une durée médiane de zéro min, tandis que tant les enfants de familles non pratiquantes que les enfants de familles non croyantes, ont une durée médiane de 10 min. Le **mercredi**, les enfants de familles pratiquantes ont une durée médiane de 10 min, ceux des familles non croyantes ont une durée médiane de 5 min alors que ceux de familles non pratiquantes, présentent une durée médiane de zéro min. Ces résultats sont assez différents ne nous permettant pas de dégager une hypothèse claire. Le seul constat net est que moins de 50% des enfants des familles croyantes n'est concerné par ce type d'activité, le **mardi**, et que le même phénomène peut être vérifié, chez les enfants des familles non pratiquantes, le **mercredi**. Par conséquent, on peut avancer qu'uniquement dans les familles non croyantes la majorité des enfants est systématiquement concernée par les « tâches, devoirs et activités d'organisation » (avec une participation supérieure à 50% d'effectifs).

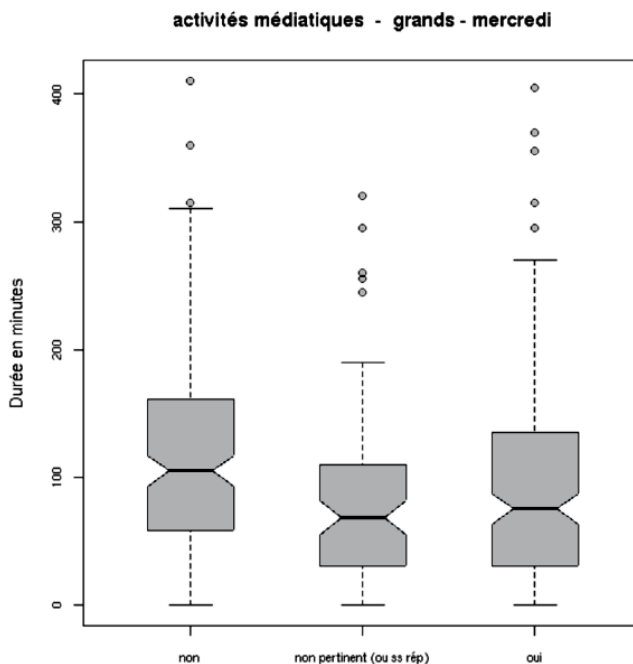
Résultats - Enfants de 9-11 ans.

La durée des « activités créatives et de découverte » selon la présence ou pas d'une pratique religieuse dans la famille et selon le jour, chez les Grands.

Les durées médianes des « activités créatives et de découverte », selon la pratique religieuse de la famille, ne présentent des différences significatives ($p < .05$) que le **mercredi**. On observe que les enfants de familles non croyantes ont une durée médiane de 60 min dans ce genre d'activité, alors que les enfants de familles pratiquantes et non pratiquantes présentent des durées médianes de 35 et 30 min respectivement. (VOIR BOXPLOTS 19)



BOXPLOTS 19



BOXPLOTS 20

La durée des « activités médiatiques » selon la présence ou pas d'une pratique religieuse dans la famille et selon le jour, chez les Grands.

Les durées médianes des « activités médiatiques » ne présentent des différences significatives ($p < .05$) que le **mercredi**. On constate que les enfants de familles non pratiquantes sont ceux qui ont la durée médiane la plus longue (105 min) ; viennent ensuite ceux de familles pratiquantes qui ont une durée médiane de 75 min, alors que ceux de familles non croyantes ont une durée médiane de 68 min. (VOIR *BOXPLOTS 20*)

3.3.4.9 La durée des activités des enfants selon le lieu d'habitation.

Comme nous l'avons déjà signalé, l'échantillon de cette étude s'étend sur tout le canton de Genève. La variable lieu d'habitation a été construite selon deux critères : les caractéristiques urbaines de chaque commune, ainsi que leur proximité de la Ville de Genève, chef-lieu du canton. La catégorie « Genève » donc, correspond à la Ville de Genève. La catégorie « commune urbaine centrale », concerne toutes les communes proches de la Ville de Genève, comme : Carouge, Thonnex, Chêne-Bourg, Chêne-Bougeries, Petit-Saconnex, etc.. La catégorie « commune interurbaine » correspond à toutes les communes à forte densité de population, abritant des cités satellites, certaines zones de maisons individuelles, ainsi que de zones industrielles, comme : Meyrin, Veyrier, Le Lignon, Châtelaine, Onex, Grand Lancy, etc. La catégorie « communes semi-rurale ou rurale » concerne les communes plus éloignées et ayant encore des zones agricoles ou étant clairement rurales, comme : Perly, Jussy, Satigny, Russin, Vese-naz, Collonge-Bellerive, Belleville, etc. Enfin, celle que nous avons appelé « autre commune urbaine », ne comprend qu'une seule commune : Versoix. Il s'agit d'une grande commune urbaine, éloignée de la Ville de Genève et située à la frontière du canton de Vaud.

L'échantillon des Petits compte : 192 enfants habitant en Ville de Genève (42.5%), 52 enfants habitant dans une commune urbaine centrale (11.5%), 93 enfants habitant dans une commune interurbaine (20.7%), 98 enfants habitant dans une commune semi-rurale ou rurale (21.6%) et 17 enfants habitant dans une autre commune urbaine (3.7%). L'échantillon des Grands compte : 140 enfants habitant en Ville de Genève (31%), 52 enfants habitant dans une commune urbaine centrale (11.6%), 134 enfants habitant dans une commune interurbaine (29.7%), 106 enfants habitant dans une commune semi-rurale ou rurale (23.6%) et 19 enfants habitant dans une autre commune urbaine (4.2%). Par ailleurs, puisque les taux d'enfants habitant dans une autre commune urbaine (Versoix), sont très faibles, les résultats ne seront donnés qu'à titre indicatif.

Lorsque nous comparons les durées médianes de chaque catégorie d'activités selon le lieu d'habitation des enfants, on constate que les différences significatives sont beaucoup plus fréquentes chez les Petits, que chez les Grands.

Six catégories d'activités présentent des différences significatives ($p < .05$) selon la variable susmentionnée, chez les Petits : les « activités créatives et de dé-

couverte », les « activités médiatiques », l'activité « déplacements », l'activité « jouer », l'activité « manger », ainsi que l'activité « tâches, devoirs et activités d'organisation ».

Trois catégories d'activités présentent des différences significatives ($p < .05$), selon la variable susmentionnée, chez les Grands : les « activités créatives et de découverte », les activités « habillage et soins personnels », ainsi que l'activité « jouer ».

En ce qui concerne les jours touchés, chez les Petits, on constate que les « tâches diverses, devoirs et activités d'organisation » est la seule catégorie présentant des différences significatives de durées médianes, sur les deux jours d'école. Les catégories « activités créatives et de découverte », « jouer » et « manger », ne présentent des différences significatives de durées médianes que le mardi, alors que les « activités médiatiques » et les « déplacements » ne se différencient selon cette variable, que le jeudi. Il est intéressant de constater qu'aucune catégorie d'activités ne présente des différences significatives, selon la variable lieu d'habitation, le mercredi.

Les jours concernés par cette variable, chez les Grands, sont les jours d'école pour les « activités créatives et de découverte », et le mercredi et jeudi pour l'activité « habillage et soins personnels » et que le mercredi pour l'activité « jouer ».

Résultats - Enfants de 4-6 ans.

La durée des « activités créatives et de découverte » selon le lieu d'habitation du ménage et selon le jour, chez les Petits.

Les durées médianes des « activités créatives et de découverte » selon le lieu d'habitation, ne présentent des différences significatives ($p < .05$) que le **mardi** ; on observe que les enfants habitant dans les communes urbaines centrales ont la durée médiane la plus courte dans ce genre d'activité (15 min), alors que les enfants habitant la commune de Genève ont la durée médiane la plus longue (40 min) ; enfin, la durée médiane des enfants habitant d'autres types de commune se trouve entre les deux (entre 29 et 30 min).

La durée de l'activité « jouer » selon le lieu d'habitation du ménage et selon le jour, chez les Petits.

Les durées médianes de l'activité « jouer » ne présentent des différences significatives ($p < .05$) que le **mardi**. On observe que les enfants habitant dans les communes urbaines centrales sont ceux qui présentent les durées médianes de jeu, les plus longues (140 min) et que ceux qui habitent dans les communes interurbaines sont ceux qui présentent les durées médianes les plus courtes (96 min) dans ce type d'activité; entre ces deux durées médianes nous trouvons celles des enfants habitant dans les autres type de communes ; ceux qui habitent dans les communes semi-rurales ou rurales et ceux qui habitent Genève (110 et 116 min respectivement) et ceux qui habitent une autre commune urbaine (124 min).

La durée de l'activité « manger » selon le lieu d'habitation du ménage et selon le jour, chez les Petits.

Les durées médianes de l'activité « manger » ne présentent des différences significatives ($p < .05$) que le **mardi**. Les enfants habitant dans les communes urbaines centrales ou dans une autre commune urbaine ont les plus longues durées médianes (115 et 118 min respectivement) et significativement différentes de celles des enfants habitant dans une commune interurbaine, qui ont la plus courte durée médiane (95 min). Au milieu, nous avons les durées médianes des enfants des communes semi-rurales et rurales (100 min) ainsi que celle des enfants habitant Genève (105 min).

La durée des « tâches, devoirs et activités d'organisation » selon le lieu d'habitation du ménage et selon le jour, chez les Petits.

Les durées médianes de la catégorie « tâches, devoirs et activités d'organisation » présentent des différences significatives ($p < .05$) le **mardi** et le **jeudi**. Les enfants habitant dans les communes semi-rurales et rurales sont ceux qui ont les durées médianes les plus courtes, durant ces deux jours (zéro min), alors que les enfants habitant dans les communes urbaines centrales, sont ceux qui ont les durées médianes les plus longues dans ce genre d'activité (12 min, les deux jours). Ils sont suivis, par les enfants habitant dans les communes interurbaines (10 min). Ceux habitant Genève et une autre commune urbaine présentent des durées médianes différentes sur les deux jours. Les premiers passent de 10 min le mardi, à cinq minutes le jeudi et les deuxièmes passent de 9 min le mardi, à zéro minute le jeudi. Ces résultats montrent une durée médiane régu-

lière durant les jours d'école dans trois communes différentes, mais avec des résultats significativement différents. D'abord, on constate que moins de 50% des enfants habitant dans des communes, semi-rurales et rurales sont concernés par ce genre d'activité. On observe ensuite, que les Petits habitant dans les communes urbaines centrales, semblent être les plus touchés par les activités contraignantes.

La durée des « activités médiatiques » selon le lieu d'habitation du ménage et selon le jour, chez les Petits.

Les durées médianes des « activités médiatiques » ne présentent des différences significatives ($p < .05$) que le **jeudi** ; on constate que les enfants habitant dans les communes interurbaines ont la durée médiane la plus longue pour ce genre d'activité (50 min), suivis par les enfants habitant la commune de Genève (45 min). Ceux qui ont les durées médianes les plus courtes (entre 20 et 22 min) ce sont les enfants habitant une autre commune urbaine ainsi que ceux qui habitent une commune semi-rurale ou rurale, suivis enfin, par les enfants habitant les communes urbaines centrales qui ont une durée médiane de 30 min.

La durée des « déplacements » selon le lieu d'habitation du ménage et selon le jour, chez les Petits.

Les durées médianes des « déplacements » ne présentent des différences significatives ($p < .05$) que le **jeudi**. On observe que les enfants habitant dans les communes urbaines centrales, sont ceux qui ont la durée médiane la plus longue (70 min), viennent ensuite ceux qui habitent une autre commune urbaine ou les communes semi-rurales ou rurales (autour de 60 min), suivis de près par ceux qui habitent les communes interurbaines et la Ville de Genève (55 min), qui présentent les durées médianes des déplacements les plus courtes.

Résultats - Enfants de 9-11 ans.

La durée des « activités créatives et de découverte » selon le lieu d'habitation du ménage et selon le jour, chez les Grands.

Les durées médianes des « activités créatives et de découverte » présentent des différences significatives ($p < .05$) selon le lieu d'habitation tant le **mardi** que le **jeudi**. On observe que les enfants habitant dans une autre commune urbaine et ceux habitant dans les communes semi-rurales ou rurales présentent les du-

rées médianes les plus longues, durant ces deux jours. Bien que les résultats ne sont pas transparents, une tendance semble montrer que plus les enfants habitent dans un milieu urbain et dense, moins de temps durent leurs « activités créatives et de découverte ». Concrètement, pour ceux habitant l'autre commune urbaine, la durée médiane est de 30 min, le **mardi** et de 44 min, le **jeudi** et pour ceux habitant une commune semi-rurale ou rurale la durée médiane est de 30 min, le **mardi**, et de 25 min, le **jeudi**. On observe aussi que les enfants habitant dans les communes interurbaines, présentent les durées médianes les plus courtes pour ce genre d'activité (10 min et 15 min). Le **mardi**, ils sont seuls dans cette situation, alors que le **jeudi**, les enfants habitant Genève et les communes urbaines centrales présentent le même résultat (15 min). Pour compléter, nous constatons que le **mardi**, les enfants habitant la commune de Genève ont une durée médiane un peu plus longue que celle des communes interurbaines (15 min), et ceux des communes urbaines centrales, un peu moins longue que celles des enfants de communes semi-rurales ou rurales (28 min).

La durée de « l'habillement et des soins personnels » selon le lieu d'habitation du ménage et selon le jour, chez les Grands.

Les durées médianes de « l'habillement et des soins personnels » selon le lieu d'habitation du ménage présente des différences significatives ($p < .05$) tant le **mercredi** que le **jeudi**, bien qu'elles soient plus marquées le **mercredi**. On constate que les enfants habitant une autre commune urbaine ont la durée médiane la plus longue pour ce type d'activité (50 min) alors que les enfants habitant dans les communes interurbaines ont la durée médiane la plus courte (30 min). Les durées médianes des enfants habitant dans d'autres types de communes sont par ordre décroissant : 45 min pour ceux qui habitent les communes urbaines centrales, 40 min pour ceux qui habitent Genève et 38 min pour ceux qui habitent les communes semi-rurales et rurales. Le **jeudi**, la durée médiane la plus longue concerne les enfants habitant dans les communes urbaines centrales (40 min), suivie par celle des enfants habitant en Ville de Genève (35 min) et ensuite par les durées médianes des enfants habitant les trois autres types de communes restantes (30 min respectivement). Il est difficile de dégager une tendance claire à la vue de ces résultats. Nous observons que le jour de congé, les enfants qui prennent le plus de temps dans leur habillement et leurs soins personnels sont ceux qui habitent dans des communes urbaines moins denses, permettant une organisation quotidienne moins stressante, que celle des enfants habitant dans les cités satellites ou en Ville de Genève. Le **jeudi**, la situation se présente un peu autrement, bien que la durée médiane des enfants habi-

tant dans les cités satellites reste (avec d'autres), la plus courte (30 min) et que celle des communes urbaines centrales la plus longue avec 40 min.

La durée de l'activité « jouer » selon le lieu d'habitation du ménage et selon le jour, chez les Grands.

Les durées médianes de l'activité « jouer » selon le lieu d'habitation du ménage présentent des différences significatives ($p < .05$) le **mercredi**. Les enfants habitant dans les communes semi-rurales ou rurales sont ceux qui ont la durée médiane la plus longue pour ce type d'activité (185 min) représentant plus du double de temps, de celle des enfants habitant l'autre commune urbaine qui présente la durée médiane la plus courte (89 min). Viennent après ceux habitant les communes interurbaines qui ont une durée médiane de 144 min, suivis par ceux qui habitent les communes urbaines centrales (135 min) et par ceux qui habitent la Ville de Genève (120 min) qui ont plus d'une heure de moins de temps de jeu que les premiers.

3.4 Analyse

Les résultats que nous venons d'exposer montrent en quoi l'emploi du temps des Petits est différent des Grands. En premier lieu, on découvre des différences importantes dans la durée de la plupart de leurs activités, révélant les traits distinctifs de leur période de socialisation.

Entre les deux tranches d'âge, la durée de l'activité « *manger* » est la plus homogène, correspondant probablement au fait que les horaires de repas sont souvent fixés en fonction des horaires du ménage ou des institutions et rarement en fonction de l'enfant en question. Par rapport aux durées moyennes, les activités qui prédominent chez les Petits sont les activités physiologiques et de loisirs [voir : « *repos, sieste* » ; « *soins personnels* » ; « *habillage* » ; « *activités d'organisation* » ; « *activités créatives et de découverte* » ; « *jouer, se divertir* » ; « *sorties* »], alors que les activités qui prédominent chez les Grands sont les activités de contrainte ainsi que de sociabilité [voir : « *déplacements* » ; « *conversation et sociabilité* » ; « *activités médiatiques* » ; « *devoirs* » ; « *cours hors école* » ; « *soins ou ennuis de santé* »]. La seule activité de loisir qui prend plus de temps pour les Grands que pour les Petits, concerne les activités médiatiques, notamment regarder la télévision.

En deuxième lieu, on découvre des activités spécifiques à chaque tranche d'âge, ainsi que des différences concernant l'affectation sur les trois jours étudiés. Nous ne reprendrons pas les résultats déjà ventilés, retenons seulement que, plus on détaille les activités, plus on observe des différences entre les deux échantillons analysés.

Découvrons la synthèse des résultats pour chaque activité, selon l'âge des enfants et en fonction du genre, du milieu socioculturel des familles ainsi qu'en fonction des différentes variables caractérisant le contexte socio-familial de l'enfant. Afin d'alléger la lecture, nous éviterons de redonner les minutes de chaque durée, ainsi que de préciser qu'il s'agit toujours des durées médianes. Notons aussi que, lorsque l'on parle de fait systématique il s'agit d'un fait présent les trois jours analysés.

Nous n'excluons pas que certaines de ces variables puissent être liées entre elles. C'est le propre d'une analyse qui reste descriptive. Y a-t-il un lien entre la pratique religieuse de la famille et son milieu socioculturel ? Entre la pratique

religieuse et la nationalité ? Entre le fait d'être une famille nombreuse et la nationalité ou le milieu socioculturel ou l'exercice ou non d'une activité professionnelle de la mère ? Entre la nationalité et le milieu socioculturel ? Dans plusieurs cas nous pouvons supposer des réponses positives, toutefois certains à priori peuvent s'avérer aberrants lorsque l'on découvre les données. Par exemple, en ce qui concerne la population allogène de Genève, 45% et 47% de deux échantillons respectivement (Petits et Grands) ne viennent pas des pays de l'immigration la plus fréquente du Canton, comme : l'Italie, l'Espagne, le Portugal et les Pays de l'Est, notamment de l'ex-Yougoslavie). Par ailleurs, en ce qui concerne les familles nombreuses, une étude française montre que celles-ci sont beaucoup plus fréquentes dans le milieu ouvrier (Blainpain, 2007) bien qu'elles puissent aussi être représentées chez les cadres supérieures. On a aussi montré que les mères de familles nombreuses sont plus fréquemment inactives. (Merllié et Monso, 2007).

3.4.1 Les activités créatives et de découverte.

Les activités créatives et de découverte se différencient, en fonction de la durée, sur pratiquement toutes les variables socio-familiales analysées. Il n'y a que celle qui concerne le travail rémunéré de la mère qui ne pèse pas sur ce type d'activité. On constate que les influences ne sont pas souvent systématiques (sur les trois jours) et touchent beaucoup plus les Grands que les Petits.

L'influence du genre n'est effective que le mardi chez les enfants de 9 à 11 ans : les filles passent beaucoup plus de temps que les garçons dans des activités, comme lire, dessiner, bricoler, jouer de la musique, peindre, observer, etc. On a beaucoup étudié la socialisation différenciée par le jeu ou les jouets (Brougère, 2003 ; Baerlocher, 2008, Golay, 2008; Dafflon Nouvelle, 2008; Rouyer et Robert, 2010), on a très peu étudié la socialisation différenciée par les activités créatives et de découverte qui ne font pas partie des activités de jeu, mais qui ont une présence fondamentale dans la vie enfantine. Qui peut nier le poids du dessin ou du modelage, chez les enfants ? Qui peut négliger l'importance de l'observation attentive, de la lecture non obligée, de l'écriture volontaire ou du chant dans le temps hors école des enfants ? Les représentations des adultes sur ce type

d'activité tendent souvent à les réduire à des activités stéréotypées féminines, comme l'enfilage de perles, le tricotage ou la broderie ou stéréotypées scolaires, comme faire un dessin ou écrire un poème, pour tendre à les ignorer en tant qu'activités de loisirs. La conscience de cette traditionnelle socialisation différenciée par le genre, semble nous avoir aveuglé sur la richesse, la variété et l'intérêt que couvre ce type d'activités créatives et de découverte, dans la socialisation des enfants et où les filles tendent à passer plus de temps.

L'influence du milieu socioculturel de la famille sur la durée de ce type d'activité ne se manifeste qu'un jour sur trois (le jeudi), chez les Petits, alors que chez les Grands elle est systématique. Les enfants de milieu socioculturels de base ou moyen-basique passent moins de temps dans les activités créatives et de découverte que les enfants de familles de classe moyenne et surtout des milieux élevés. Le fait que la formation et la profession des parents encourage le temps que les enfants consacrent à ces activités, montre que les activités créatives et de découverte font partie de leur culture de distinction et sont donc considérées comme des activités légitimes du temps libre des enfants. Par contre, dans les milieux populaires bas, ce type d'activités ne fait souvent pas partie de leur habitus d'occupation enfantine du temps libre. Leur faible formation et le caractère répétitif de leurs tâches professionnelles ne permettent pas à ces parents de considérer ce type d'activité comme intéressantes et à stimuler en tant qu'activités plaisantes et inventives. Dans leur représentation elles sont plus facilement considérées comme stéréotypées scolaires, ne favorisant pas un encouragement en tant qu'activités de loisir créatif et stimulant l'imaginaire.

Le poids de la nationalité dans le temps consacré à ce type d'activité touche aussi un seul jour chez les Petits et tous les jours chez les Grands. Les enfants étrangers passent systématiquement moins de temps dans ce type d'activité. La similitude des résultats entre cette variable et celle du « milieu socioculturel », montre un probable lien d'interdépendance entre les deux. A Genève, les enfants suisses sont majoritaires par rapport aux enfants étrangers (39%) et plus fortement représentés dans les classes sociales moyennes et supérieures que dans la classe ouvrière. Par ailleurs, la catégorie «étrangers» couvre un si large spectre de nationalités que nous ne sommes pas en conditions de poser des hypothèses en termes des cultures familiales. Le but de cette variable ne concerne que l'intérêt de donner un aperçu sommaire des différences frappantes pouvant être avancées entre la population enfantine allogène de Genève et les enfants autochtones.

Le nombre d'enfants dans la famille influence la durée de ce type d'activité tant le mercredi que le jeudi, chez les Grands. Les enfants uniques passent systématiquement moins de temps dans les activités créatives et de découverte. Le temps le plus long passé dans ces activités varie en fonction du jour; tantôt ce sont les familles de deux enfants (mercredi), tantôt celles de trois enfants ou plus (jeudi), ce qui fait croire que plus il y a des enfants dans la famille, plus ils seront tentés par ce genre d'activités.

L'influence du rang de l'enfant n'apparaît que chez les Grands le jeudi. Les troisièmes, sont ceux qui consacrent le plus de temps à ce type d'activité, ce jour-là.

Le type de structure familiale influence la durée des activités créatives et de découverte sur tous les enfants, mais de manière non systématique (un jour sur les trois étudiés) et divergente entre jeunes enfants et plus âgés, ce qui ne permet pas de dégager une tendance claire. Les enfants de 4 à 6 ans de familles monoparentales passent plus de temps que les enfants des autres type de familles dans ces activités, le mardi et les enfants de 9 à 11 ans de familles biparentales passent plus de temps dans ces activités que les autres, le mercredi.

La croyance religieuse influence fortement la durée de cette activité chez les enfants de 9 à 11 ans, le mercredi. Les enfants de familles non-croyantes passent le double de temps dans les activités créatrices et de découverte que les enfants des familles croyantes, pratiquantes ou pas. Est-ce que l'absence de repère religieux devient un facteur d'encouragement à la créativité?

Le lieu d'habitation détermine aussi le temps passé par les enfants dans les activités créatives et de découverte, quoique pas systématiquement. D'un côté, le mardi, les Petits habitant dans les communes urbaines centrales sont ceux qui ont la durée la plus courte, par opposition à ceux habitant sur la commune de Genève. D'un autre côté, les jours d'école, les enfants de 9 à 11 ans habitant dans les communes rurales et semi-rurales présentent les durées les plus longues pour ce type d'activité alors que les enfants des cités satellites présentent les plus courtes durées. L'environnement géographique et l'habitat n'est pas totalement étranger à ces activités. Habiter dans la commune de Genève semble stimuler les activités créatives des Petits, alors que c'est plutôt la vie à la campagne et à l'extérieur de villes qui fait proliférer les activités créatives, chez les Grands.

3.4.2 Les activités médiatiques.

Cette catégorie concerne toutes les activités audiovisuelles, parmi lesquelles la télévision a une place centrale. Les activités médiatiques correspondent au deuxième type d'activité de loisir le plus important chez les enfants. Les durées des activités médiatiques, sont celles qui subissent le plus d'influences des différentes variables socio-familiales retenues. Les Petits sont plus touchés que les Grands par ces influences.

On observe que deux jours sur les trois étudiés, les garçons de 4 à 6 ans passent plus de temps dans ce type d'activité que les filles du même âge.

L'influence du milieu socioculturel sur la durée de cette activité chez les enfants a été démontrée depuis des décennies. Havlicek et Steinmann, 1980; Neveu, 1990; Strasburger, 1995; Huston & Wright, 1998; Donnant, 2009; Stevens, T., Barnard, L. and Mong To, Y., 2009). Les enfants de milieux socioculturel bas et moyen-bas, Petits ou Grands, passent systématiquement, plus de temps dans ce genre d'activité que les enfants de milieux moyen, moyen-élevé et élevé. Parfois, les enfants de milieu socioculturel élevé passent plus de temps devant l'écran que ceux de milieux moyen-élevé.

Les enfants suisses, Petits ou Grands, passent systématiquement moins de temps dans ce type d'activité que les enfants venus d'autres pays. Toutefois, chez les enfants de 9 à 11 ans, cette tendance ne se manifeste que durant les jours d'école.

Quant au rang de l'enfant dans la fratrie, les résultats ne sont pas toujours faciles à interpréter. Cependant on constate une même tendance sans distinction d'âge. Les aînés tendent à être ceux qui passent le moins de temps dans ce genre d'activité et les troisièmes ou quatrièmes, le plus. Ce qui fait croire au laxisme légendaire des parents par rapport aux cadets, ainsi qu'à leur rigueur, tant de fois désignée, par rapport aux aînés.

Les jours d'école, les enfants de 4 à 6 ans de familles monoparentales passent moins de temps devant l'écran que ceux de familles biparentales ou recomposées. La solitude parentale semble renforcer le contrôle de cette activité lorsqu'elle attire les jeunes enfants. Par contre, le mardi, parmi les enfants de 9 à 11 ans, ce sont ceux de familles recomposées (échantillon restreint) qui passent le plus de temps devant l'écran, suivis par ceux de familles monoparentales. Les

enfants de familles biparentales sont ceux qui passent le moins de temps dans ce genre d'activité.

Par ailleurs, les Petits dont la mère ne travaille pas, passent beaucoup plus de temps devant l'écran les jours d'école, que ceux dont la mère travaille. Ceci pourrait s'expliquer par le fait que la mère qui travaille est peut-être plus attentive aux occupations des enfants et fait d'avantage partager le père aux activités des enfants (Giampino, 2000), que les mères au foyer, qui sentent leur présence permanente comme suffisamment importante et bénéfique que pour trop intervenir dans les activités que leurs petits enfants choisissent.

Quant à la durée du temps de cette activité en fonction de la pratique religieuse, les enfants ayant entre 4 et 6 ans de familles non croyantes sont ceux qui passent le moins de temps dans ce type d'activité, alors que les enfants de familles pratiquantes sont systématiquement ceux qui passent le plus de temps dans les activités médiatiques. Nous n'avons pas assez d'éléments pour expliquer pourquoi les jeunes enfants de familles pratiquantes passent plus de temps dans ce type d'activité. S'agit-il peut-être des programmes ciblés (chaînes spécifiques ou DVD), rassurant les parents sur leur contenu et les rendant moins attentifs au contrôle du temps consacré à ces activités? Ou s'agit-il d'une confiance plus forte accordée par les parents à l'influence de leurs habitus pouvant faire écran dans la tête de leurs enfants?

Enfin, quant au lieu d'habitation, les Petits habitant les communes interurbaines (cités satellites) ou la commune de Genève passent plus longtemps devant l'écran, que ceux habitant les communes rurales ou semi rurales. Ces données indiquent que la densité de population et l'habitat changent le comportement des enfants face aux médias.

3.4.3 Activités de relations humaines.

Cette catégorie d'activités concerne les sorties de tout type y compris pour faire des achats, les différents types de conversations et la participation à différents événements sociaux (anniversaires, rendre visite, écouter une discussion, parler au téléphone, etc.). Il s'agit du type d'activité le moins influencé par les différentes variables socio-familiales en fonction de la durée et ne présente des différences des durées médianes que le mercredi.

Aucune différence de genre n'a été constaté dans la durée de ce type d'activités.

Les enfants de 4 à 6 ans de milieu socioculturel de base sont ceux qui passent significativement moins de temps dans ce genre d'activité. Cependant ceux qui ont les durées les plus longues sont ceux de milieu socioculturel moyen-basique et moyen, montrant par ce fait que ces différences de durées ne sont pas nécessairement produites par les mêmes causes, comme on pourrait le croire au départ. Retenons une chose, le mercredi, les enfants de milieu de base sont les plus casaniers.

Le mercredi, par ailleurs, les enfants de nationalité suisse, peu importe leur âge, passent beaucoup plus de temps que les enfants étrangers, dans les activités de relations humaines. Le nombre supérieur des liens sociaux-familiaux, le sentiment d'appartenance à la ville et les facilités de communication favorisent probablement la prolongation de cette activité chez les enfants autochtones.

Les enfants uniques de 9 à 11 ans sont ceux qui passent le plus de temps dans ce type d'activités, le mercredi. Ceci ne peut pas surprendre, car pour les enfants uniques, sortir, inviter, parler au téléphone, etc. est le seul moyen d'être en contact avec d'autres enfants. Plus les enfants ont les premiers rangs dans la fratrie, plus ils passent du temps à socialiser. Les troisièmes sont ceux qui passent le moins de temps dans ce genre d'activité. Les aînés, porteurs d'une autonomie plus forte que les enfants des autres rangs (Gayet, 1993) renforcent le contact avec des enfants de l'extérieur.

3.4.4 Cours hors école.

Les variables socio-familiales influençant la durée des cours hors école ne sont pas très nombreuses et ne touchent que l'échantillon des enfants de 9 à 11 ans.

Le mercredi, les cours hors école sont plus longs pour les garçons que pour les filles. Ceci probablement parce que les garçons ont beaucoup plus souvent des cours de sports ou d'entraînements sportifs, ce qui est vérifié par plusieurs enquêtes (Davisse, 2008; Mauldin & Meeks, 1990; Kirshnit, Ham & Richard's, 1989), alors que les filles, bien qu'elles suivent aussi des activités sportives, elles fréquentent majoritairement des cours artistiques qui durent moins de temps.

Le milieu socioculturel familial a une influence sur les cours hors école le mardi et le mercredi, mais les résultats ne sont pas clairs. Comme la durée de ces cours est fixe, il est plus intéressant de noter le type de participation. Tous les cours hors école sont payants. Certains enfants assistent à plusieurs cours par semaine et parfois deux dans la même journée, d'autres, par contre, n'ont qu'un cours hors école hebdomadaire. Le mardi, moins de 50% des enfants des milieux socioculturels de base, moyen-basique et moyen sont concernés par ce type d'activité, alors que le mercredi, plusieurs d'entre eux ont la même durée que ceux des milieux moyen-élevé et élevé. Enfin, le choix du cours est probablement plus significatif que son emploi du temps. Par ailleurs, est-ce que cette nette augmentation des cours hors école, le mercredi, pour les enfants de milieux socioculturels bas ou moyens, n'est pas sous l'influence du type de jour où un besoin de garde des enfants doit être assuré?

Le nombre d'enfants dans la famille n'a d'impact sur la durée de cette activité que le mardi. Ce ne sont que les enfants de familles très nombreuses (4 enfants et plus) pour qui la durée médiane dépasse zéro. Les enfants des familles d'un à trois enfants, représentent moins de la moitié de leur échantillon, ce jour là. Le rang de l'enfant dans la famille vient corroborer ces observations. Plus les enfants s'approchent d'un rang de cadets, plus la participation des enfants à ce genre d'activité est forte.

Les enfants des familles monoparentales présentent le mercredi, des durées plus courtes pour les cours hors école, que les enfants de familles recomposées ou biparentales. Ceci correspond-il à un problème d'organisation qui favoriserait plutôt la garde journalière des enfants entravant, par là, une présence plus longue à des cours hors école ?

3.4.5 Déplacements.

La catégorie des déplacements est influencée par un nombre relativement réduit de variables et on constate des différences sur les deux tranches d'âge, sans oublier que les enfants de 4 à 6 ans ne se déplacent, en général, jamais seuls.

Aucune différence entre filles et garçons n'a été observé dans la durée des déplacements.

Le milieu socioculturel influence la durée des déplacements le jour de congé des Petits, qui dépendent encore entièrement des parents pour se rendre à un endroit hors de chez eux. Concrètement, les enfants de milieu socioculturel de base présentent les durées de déplacements les plus courtes le mercredi. Ceci montre que ces jeunes enfants sortent moins ou, en tout cas, moins loin, que les jeunes enfants des autres milieux. Ceci va dans le même sens de ce que nous disions auparavant au sujet des activités de relations humaines. Les Petits (leurs parents) de milieu socioculturel de base étaient significativement plus sains que les autres.

Le nombre d'enfants dans la famille et le rang de l'enfant dans la fratrie affectent parfois la durée des déplacements des enfants.

Chez les Petits, le mardi, les enfants uniques et ceux de familles nombreuses, présentent les durées de déplacements les plus courtes.

Chez les Grands, les jours d'école, les enfants uniques présentent aussi les durées de déplacement les plus courtes, alors que le mercredi, ils présentent (avec les quatrièmes) les durées de déplacements les plus longues. On observe une tendance claire par ordre descendant. Si on ne tient pas compte des enfants uniques qui n'ont pas de rang dans une fratrie, on peut dire que plus le rang est élevé, plus la durée des déplacements est longue le mercredi, corroborant l'idée d'une autonomie plus grande des aînés.

Quant au lieu d'habitation, on constate que le jeudi, les Petits habitant dans les cités satellites ou dans la commune de Genève présentent les durées de déplacements le plus courtes alors que ceux des communes urbaines centrales, présentent les plus longues durées de déplacements.

3.4.6 Habillage et soins personnels.

La variable genre exerce une influence systématique dans les activités d'habillage et de soins personnels chez les enfants de 9 à 11 ans. Bien que l'écart le plus fort se manifeste le mercredi, la tendance est la même durant les trois jours : la durée du temps de filles est plus importante que celle des garçons pour ce type d'activités. Cette donnée n'est certainement pas étrangère à la transmission des habitudes de stéréotypes de genre, tellement usuelle dans la socialisation des enfants. Comme nous dit Elizabeth Fischer, «Quels que soient les milieux, linge et vêtement restent toujours étroitement associés à la femme, l'une des raisons étant que la fabrication domestique et la gestion du patrimoine linge ont depuis des siècles été du ressort de la femme» (Fischer, 2008, p. 261). Cette socialisation différenciée est si importante qu'elle traverse les milieux socioculturels, ce qui est aussi démontré par nos données, car c'est une des rares activités à ne pas être influencée par cette variable.

En ce qui concerne le nombre d'enfants dans la famille, on constate que le mercredi, les enfants uniques de 9 à 11 ans sont ceux qui passent le plus de temps dans ce type d'activité, par opposition à ceux issus de familles nombreuses. Un certain narcissisme des enfants uniques peut être la cause de ces résultats. Comme dit D. Gayet (1993) «Dans le regard de ses parents, l'enfant (unique) perçoit l'image idéalisée de sa personne; il ne peut que se soumettre à ce que ses parents voudraient qu'il soit, il ne peut échapper à leur emprise. Le développement ultérieur de cette personnalité orientée plus qu'une autre vers le narcissisme, sera marqué par des traits aussi connus et décriés que l'égoïsme ou l'orgueil, traits moraux qui ne sont pas incompatibles avec une éventuelle timidité marquant le maintien de la personnalité dans un état perpétuellement infantile». (Gayet, 1993, p. 100). Sans aller aussi loin, il est indéniable qu'il y a un caractère propre à l'enfant unique pouvant favoriser ce type d'activité.

Le lieu d'habitation influe sur la durée de ce type d'activité, tant le mercredi que le jeudi. Les enfants de 9 à 11 ans habitant dans les cités-satellites sont ceux qui passent le moins de temps à ce type d'activité, par opposition aux enfants des communes urbaines centrales (plus près de Genève). Cette tendance est un peu moins forte le jeudi, car les enfants de deux autres communes présentent les mêmes durées que les enfants de cités-satellites, bien que toujours les plus basses par rapport aux autres. L'environnement urbain dense et précaire des cités-satellites n'encourage vraisemblablement pas ce type d'activité proba-

blement à cause d'une promiscuité relativement grande dans les appartements, d'un manque d'installations sanitaires suffisantes ainsi que des lieux de sociabilité extérieurs à l'appartement, adéquats et plus généralement à cause d'un budget familial insuffisant.

Quant à l'influence de la structure familiale, chez les Petits elle ne se manifeste que le jeudi. Les enfants de 4 à 6 ans de familles biparentales ont les durées les plus courtes dans ce type d'activité et ceux de familles monoparentales et recomposées les plus longues. Nous observons la même tendance chez les Grands les jours d'école. Par contre, le mercredi chez les Grands, les résultats sont différents: les enfants de familles monoparentales ont les durées les plus courtes, mais par contre, ceux de familles biparentales les suivent de près, alors que ceux des familles recomposées ont les plus longues durées.

3.4.7 L'activité «Jouer».

Cette activité constitue l'occupation la plus importante des loisirs des enfants, celle qui prend le plus de temps. Ceci est systématique chez les Petits, alors que chez les Grands, l'activité « jouer » ne s'impose que le jour de congé. On observe aussi que la variété des jeux est beaucoup plus importante chez les Petits, que chez les Grands, allant parfois du simple au double. Ceci ne veut pas nécessairement dire que tous les enfants sont concernés par tous les types de jeux répertoriés, mais que l'hétérogénéité dans le choix des jeux, chez les Petits, est plus forte que chez les Grands.

Filles et garçons ne se distinguent pas par la durée des jeux, lorsqu'ils sont Petits. Par contre, l'influence du genre chez les enfants de 9 à 11 ans est systématique; les garçons jouent plus que les filles du même âge. Ceci tendrait à confirmer l'hypothèse de G. Brougère (1999) selon laquelle : « les filles quittent plus vite l'univers du jeu et du jouet... ». A son avis, ceci serait vrai à tous les âges « de la prime enfance, à l'adolescence » (p. 202). Nos résultats contestent cette idée, car sur notre échantillon, les enfants de 4 à 6 ans ne se différencient pas de ce point de vue dans le jeu. Par conséquent, l'influence du genre dans le

temps consacré à jouer, serait manifestement le fruit d'un type de socialisation dominant subi par les enfants après leur 6 ans.

L'influence du milieu socioculturel n'apparaît que chez les Petits, deux jours sur trois. Pour de raisons sans doute opposées, le temps de jeu des enfants des milieux basiques est parfois plus proche de celui des enfants de milieux élevés, mais toujours avec des temps de jeux significativement moins longs que les enfants des milieux moyens ou moyens élevés. Lorsque l'on observe l'influence de la catégorie socioprofessionnelle de la famille on constate qu'à nouveau, les différences ne sont patentées que chez les Petits et un seul jour sur trois. Concrètement, les enfants des familles ouvrières jouent significativement moins le jeu-di. Ces résultats, non systématiques, ne nous permettent pas de conclure une hypothèse claire à ce sujet. Toutefois, on peut avancer que, pour les Petits, l'activité jouer est, par excellence, une activité des enfants de la classe moyenne ou des milieux socioculturels moyens et moyens élevés.

L'influence du nombre d'enfants dans la famille n'apparaît que chez les Grands et uniquement les jours d'école. Concrètement, plus les enfants de 9 à 11 ans sont issus d'une famille nombreuse, moins ils jouent. Le rang des enfants dans la fratrie exerce une influence non systématiquement sur le temps de jeu des Grands. On constate aussi que les aînés sont ceux qui ont la durée des jeux la plus courte, et que plus on descend dans la fratrie plus ils jouent. Les enfants uniques et les quatrièmes de la fratrie (à titre indicatif) sont ceux qui jouent le plus longtemps.

La religion joue un rôle de modérateur du temps passé à jouer (que les familles soient pratiquantes ou pas). Le jour de congé, les Petits de familles non croyantes, jouent bien plus que les autres.

Le lieu d'habitation exerce une influence non systématique pour tous. Les enfants des cités satellites jouent le moins. Pour les autres, les Petits des communes urbaines centrales jouent le plus. Mais les Grands qui jouent le plus habitent dans les communes rurales et semi rurales.

3.4.8 L'activité «manger».

La durée totale de l'activité « manger » (réunissant tous les moments de repas de la journée) est la deuxième activité en termes de temps. Elle se modifie en fonction de plusieurs variables socio-familiales, affectant plus souvent sa durée chez les Petits, que chez les Grands.

Toutefois, la variable genre ne se manifeste que chez les Grands, le jour de congé. Les filles prennent plus de temps pour manger que les garçons. L'activité «manger», ne se réduit certainement pas à sa signification précise, «d'avalier pour se nourrir (un aliment solide ou consistant) après avoir mâché», (Petit Robert, 2010). Elle se déroule durant un temps de repas où, bien qu'elle soit la cause principale de l'événement, tant son agencement logistique (lieu et menu) que son ambiance sociale (en général, en compagnie de la famille) seront aussi importants. Le rôle des repas en famille dans la socialisation des enfants mériterait davantage d'étude, au delà des anniversaires (Sirota, 2006), du développement du langage (Pontecorvo et Arcidiacono, 2007) ou des études ethnographiques des peuples éloignés, sans doute aussi importants. Le fait que les filles passent plus de temps dans cette activité, renvoie probablement au fait que les filles échangent plus avec leurs parents que les garçons. Selon O. Galland (1997), «La mère est beaucoup plus souvent que le père la confidente privilégiée des enfants. Comme les filles ont également tendance à parler plus avec leurs parents que les garçons, les relations exclusivement féminines sont beaucoup plus fréquentes que les relations exclusivement masculines.» (Galland, 1997, p. 171) Bien que cette étude soit réalisée sur une population plus âgée que la notre, ses résultats rejoignent les nôtres. Vraisemblablement cette prédominance de filles dans les échanges parents-enfants a lieu, entre autres, durant les temps de repas du jour de congé.

Le milieu socioculturel n'influence pas le temps de l'activité «manger» des enfants.

Les enfants suisses de 4 à 6 ans prennent moins de temps pour manger que les enfants étrangers. S'agit-il encore d'un temps d'échange ou de conversation moins important chez les Petits d'origine suisse? Nous n'avons pas assez d'éléments pour y répondre.

Le rang de l'enfant dans la fratrie a une certaine répercussion sur le temps des repas chez les Petits. Les enfants uniques, ainsi que les quatrièmes, passent

plus de temps dans cette activité que les enfants aînés ou ceux qui les suivent. Ceci montrerait que la disponibilité des parents à respecter le rythme de l'enfant serait plus forte pour les enfants uniques et pour les cadets, que pour les autres. Ceci pourrait aussi montrer un temps d'échange parents-enfants plus conséquent pour les enfants uniques et pour les cadets.

Le lieu d'habitation influence aussi le temps de repas, mais pas systématiquement. Concrètement les enfants ayant entre 4 et 6 ans, des cités satellites mangent le plus rapidement, par opposition aux enfants habitant dans des communes plus résidentielles, voisines de la Ville de Genève. Temps de repas ou temps pour manger, les enfants habitant dans un environnement dense et précaire ne sont vraisemblablement pas encouragés à échanger avec leurs parents durant les moments de repas, ni à suivre leur propre rythme physiologique.

3.4.9 Tâches diverses, devoirs et activités d'organisation.

Les tâches diverses, devoirs et activités d'organisation constituent un ensemble d'activités plutôt contraignantes. L'activité « devoirs » est moins fréquente chez les Petits, car elle ne touche que les enfants de six ans. Toutefois, l'influence des variables socio-familiales, n'est effective que sur l'échantillon des Petits.

Le jour de congé, on observe qu'une minorité des garçons est concerné par ce type d'activité, alors que la moitié des filles présente une durée d'un quart d'heure dans ce type d'activités. S'agit-il des tâches domestiques ou des devoirs scolaires? En général, les filles sont plus attirées par la réalisation des devoirs scolaires que les garçons, surtout dans les premières années d'école. Ces résultats ne feraient que confirmer ceci. Par contre, si ces activités correspondaient plutôt aux tâches domestiques, ces résultats ne seraient pas non plus surprenants, car les rôles stéréotypés des filles et des garçons à l'intérieur de la famille, restent encore forts. Comme le disent très bien V. Rouyer et C. Zaouche-Gaudron, (2008) « Il y a sur cette question de socialisation différenciée plus d'évolution dans les représentations que dans les pratiques, à l'instar des représentations sur les rôles parentaux. » (p. 43).

Le milieu socioculturel exerce une influence systématique sur ce type d'activités. Le mardi et le mercredi une minorité d'enfants de 4 à 6 ans de familles de milieu socioculturel de base sont touchés par cette catégorie d'activités, alors que les enfants de milieu élevé présentent les durées les plus longues. Le jeudi, cette tendance change un peu, car ce sont les enfants de milieu moyen-élevé qui ont la plus longue durée. Les activités contraignantes concernant les tâches domestiques (ranger, aider) ou les devoirs ne semblent pas toucher les enfants de milieux socioculturels de base. Puisque nous savons que le vendredi est le jour habituel choisi par les enseignants pour rendre les devoirs scolaires, il est très intéressant d'observer que selon le milieu socioculturel le sens de l'anticipation joue aussi.

Par ailleurs, une minorité d'enfants étrangers est concernée par les tâches diverses, devoirs et activités d'organisation, alors que 50% d'enfants suisses prennent une dizaine de minutes dans ce type d'activités.

Le nombre d'enfants dans la famille et le rang de l'enfant dans la fratrie influencent systématiquement la durée de ce type d'activités. Les enfants uniques sont ceux qui ont les plus courtes durées, accompagnés parfois par les enfants des fratries de deux. Par contre, les enfants de familles de trois enfants ou plus ont les durées les plus longues dans ce genre d'activités.

Quant au rang de l'enfant dans la fratrie, les enfants uniques et les deuxièmes, ont systématiquement les durées les plus courtes et les troisièmes et quatrièmes les plus longues. Les aînés se trouvent la plupart du temps entre les deux.

Enfin, quant à l'influence du lieu d'habitation, on constate que moins de 50% des enfants habitant dans les communes rurales et semi rurales sont concernés par ce type d'activités, alors que les enfants des communes urbaines centrales, suivis par ceux des cités satellites, sont ceux qui présentent les durées les plus longues.

3.5 Conclusions

Ce chapitre nous présente une vision panoramique des diverses activités des enfants en fonction du temps qu'elles leur prennent en dehors du temps scolaire et il nous donne un vaste nombre de résultats inédits.

Inutile de revoir chaque point qui nous a surpris ou intéressé, car la liste serait très longue. Nous tenons à conclure ce chapitre en ne revenant que sur quelques uns.

Commençons par l'activité «conversation» présenté au début et sur laquelle nous ne sommes plus revenu plus tard, car elle a été fusionnée dans la catégorie des «activités de relations humaines», plus générale. Il est surprenant de découvrir que le temps de «conversation» des enfants en dehors de l'école soit aussi réduit. Pour rappel, en général, les enfants de 4 à 6 ans ne conversent que 7 minutes par jour les jours d'école et 10 minutes le mercredi et les enfants de 9 à 11 ans, ne conversent que 7 ou 10 minutes les jours d'école et 11 minutes, le mercredi. Quel type de socialisation sommes-nous en train de véhiculer lorsque l'on accorde aussi peu de temps à la communication avec nos enfants? Cela nous laisse supposer que les valeurs des parents sont plutôt transmises par une inculcation implicite, que par un dialogue avec l'enfant.

Les «activités créatives et de découverte», comme nous le disions dans l'analyse, ont été souvent négligées par les études des loisirs des enfants. Souvent stéréotypées, elles ne semblent pas porter la magie des activités ludiques. La plupart des enquêtes portant sur les loisirs des enfants ont isolé l'activité lecture, comme la seule activité à retenir, alors que les autres occupations créatives et de découverte couvrent tout un éventail d'expressions artistiques et de découverte dans lesquelles l'imaginaire est en action et où la créativité se développe fortement. Dessiner, sculpter, modeler, lire ou écrire pour son plaisir, chanter, jouer un instrument pour le plaisir, observer faire quelque chose, regarder au microscope, etc. sont des activités très courantes dans la vie quotidienne des enfants. Nous avons constaté que le milieu socioculturel marque systématiquement le temps passé par les enfants dans ce type d'activités, notamment chez les enfants de 9 à 11 ans. Plus le milieu socioculturel augmente, plus les enfants passent du temps à créer et à imaginer des choses. Il s'agit d'une forte inculca-

tion des habitus légitimes des milieux les plus formés. On a assez dit que le manque de moyens pousse à la créativité. Ce qui pourrait être un avantage pour la socialisation des enfants de milieux populaires, n'en est pas un, car le manque de formation des parents ne leur permet pas de valoriser ce type d'activités. Finalement, lorsque H. Laborit, dit : « Or, c'est votre type de consommation qui vous distingue, vous caractérise, votre type d'appartement, de voiture, la façon d'occuper vos loisirs. Tout cela est objet de marché et rend compte de votre «standing», de vos ressources, critère fondamental de réussite, à moins que vous ne soyez militaire ou prêtre, car dans ce cas c'est le galon ou la barrette qui possèdent d'ailleurs leur équivalent monétaire, mais déprécié. Notez que ce n'est jamais votre créativité qui vous classe à moins que celle-ci n'aboutisse à une réussite marchande, qu'elle n'entre dans le cycle du profit pour quelqu'un.». (Laborit, 1977, p. 176) De cette citation, nous retenons que pour ce scientifique la créativité ne classe pas, alors que nous voyons dans nos résultats, que malheureusement dès leur enfance les enfants sont socialisés ou non au développement de leur créativité en fonction de leur milieu.

Nos résultats montrent à plusieurs reprises l'influence du lieu d'habitation dans les activités des enfants et notamment celle des cités satellites de Genève, appelées «régions interurbaines». Comme l'observe S. Paugam, (Paugam, 2011), la densité des grands ensembles urbains attire des habitants avec des syndromes-types de faible capital social ou carrément de rupture des liens sociaux provoquant une ségrégation sociale et culturelle caractérisée. Nous observons, pour notre part, un phénomène semblable chez leurs enfants. Concrètement les enfants de cités satellites, jouent moins de temps que les autres enfants, regardent plus la télévision, sortent moins de la maison, font moins d'activités créatives et de découverte, enfin montrent déjà une situation de socialisation plus défavorisée que celle des enfants habitant dans d'autres lieux.

Pour revenir à notre hypothèse de départ, nous constatons que la seule activité non déterminée par le genre est celle des «déplacements». Cette variable est importante, bien qu'elle n'influe pas toujours les deux tranches d'âge et qu'elle ne soit pas toujours systématique sur les trois jours étudiés. Nos résultats confirment que la différenciation des rapports de genre dans la socialisation des enfants est toujours actuelle, se manifestant dans différents types d'activités. Toutefois, elle ne s'exprime pas toujours dans le sens que l'on pouvait supposer. Si bien on observe que les garçons jouent nettement plus que les filles et que ces dernières passent plus de temps dans les tâches ménagères que les garçons,

on constate aussi que les filles investissent plus de temps que les garçons dans les «activités créatives et de découverte» ainsi que dans le temps des repas.

Le milieu socioculturel des familles influence aussi fortement les durées des activités des enfants, mais plus chez les Petits, que chez les Grands. Notons, que les activités physiologiques («manger» et «habillage et soins personnels») sont les seules à ne pas être touchées par cette variable. Par contre, nous avons pu observer une influence importante sur les activités de loisirs et, particulièrement, sur les «activités médiatiques», sur les «activités créatives et de découverte» ainsi que sur les «activités ludiques». Les tendances concernant les deux premières activités montrent que les enfants de milieu socioculturel bas ou moyen-basique, passent nettement moins de temps dans les activités créatives et de découverte et nettement plus de temps dans les activités médiatiques, à contrario de ce qui se passe chez les enfants de milieu socioculturel élevé. Les enfants de milieu moyen se trouvent chaque fois au milieu. Par contre, pour les activités ludiques la situation est un peu différente. Les enfants de milieu moyen sont ceux qui jouent le plus chez les Petits. Les enfants de milieu socioculturel bas ou élevé se trouvent, tour à tour, avec la durée la plus courte dans ce genre d'activité, ce qui ne permet pas de discerner une tendance claire.

Enfin, sans passer en revue l'influence de chacune des autres variables socio-familiales, gardons à l'esprit, que toutes les variables retenues ont influencées la durée des activités des enfants, montrant que l'observation attentive du contexte familial des enfants est aussi fortement pertinente lorsque l'on s'intéresse à l'étude de l'emploi du temps de l'enfant et à sa socialisation.

Chapitre 4

La sociabilité des enfants

4.1 Introduction

Le type de compagnie que les enfants développent durant leurs activités varie fortement d'un enfant à l'autre. L'enfant réalise une série d'activités en changeant de compagnie fréquemment selon le contexte dans lequel il se trouve, selon le type d'activité dont il s'agit, ainsi que selon ses caractéristiques propres. Ces trois aspects se combinent de multiples manières. L'intérêt de ce chapitre est d'essayer de découvrir à travers une analyse descriptive l'influence de ces différents aspects.

La sociabilité de l'enfant à l'intérieur de la famille est un sujet très peu étudié. Les rares enquêtes sur ce sujet, concernent l'ensemble du groupe familial et, notamment, le couple parental avec ou sans enfants. Comme le souligne P. Lesnard, « le contour et l'étendue de la sociabilité conjugale et parent-enfant restent à ce jour largement inconnus » (Lesnard, 2009, p.65). En dehors de quelques travaux exploratoires ce chargé de recherche au CNRS, n'a recensé que deux articles : un basé sur une enquête américaine (sur 117 couples) et un sur une enquête canadienne. Ces travaux, « bien que pionniers, n'apportent qu'un éclairage limité de la sociabilité familiale » (idem). En dehors de ces tra-

vaux, Lesnard fait part de deux dernières enquêtes françaises de budget-temps où ce sujet est traité de manière beaucoup plus détaillé. Nous comparerons nos résultats, centrés sur l'enfant, à ceux de ces dernières enquêtes françaises.

Le type de sociabilité de l'enfant sera analysé en fonction des différentes catégories des types de compagnie. (Voir catégorisation dans les pages suivantes).

Nous commencerons par une analyse descriptive de la durée des quatre catégories de types de compagnie les plus synthétiques ou élémentaires. Il s'agit de la compagnie: d'enfants et d'adultes, d'enfants uniquement, d'adultes uniquement et de la non compagnie. Ceci nous permettra de situer les tendances de base de la sociabilité extrascolaire de l'enfant en fonction du temps passé dans chaque type de compagnie.

Ensuite, nous ciblerons quatre catégories, dont trois plus spécifiques, qui seront au centre de notre analyse tout au long de ce chapitre. Il s'agit de la compagnie de: la fratrie élargie, d'un ou des parents, d'un ou des camarades et de la non compagnie. Une double question conduira notre réflexion. Il s'agira de savoir combien de temps passe l'enfant dans ces différents types de compagnie, selon les différents types d'activités et quelle est l'influence du genre, du milieu socio-culturel et des autres variables concernant le contexte familial de celui-ci pour ces quatre types de compagnie.

4.2 Questions de recherche

1. Quelle est la distribution de temps pour chacune des variables concernant la compagnie de l'enfant ? Voir catégorie réduite.
2. Quelles sont la fréquentation (nombre d'enfants concernés) et la durée des activités réalisées en dehors de l'école, passées en compagnie de la fratrie élargie ?
3. Quelles sont la fréquentation et la durée des activités réalisées en dehors de l'école, passées en compagnie d'un adulte de la famille ?
4. Quelles sont la fréquentation et la durée des activités réalisées en dehors de l'école, passées en compagnie des copains ou camarades ?
5. Quelle sont la fréquentation et la durée des activités réalisées en dehors de l'école, passées sans compagnie ?
6. Quelle est l'influence du genre, du milieu socioculturel et des autres variables du contexte familial dans le type de compagnie de l'enfant ?

Les variables retenues concernant le contexte familial sont:

- la nationalité
- la structure familiale
- présence ou absence d'un travail rémunéré de la mère
- le nombre d'enfants dans la famille
- la place de l'enfant dans la fratrie
- la présence ou l'absence de pratique ou de croyance religieuse

Les types de compagnie retenus pour cette question sont: la fratrie élargie, les parent/s, les camarades ou la non compagnie (seul).

4.3 Catégorisation des différents types de compagnie des enfants.

Nous avons construit une catégorisation sur la base de quatre types de compagnie élémentaires de l'enfant (ou catégories réduites), dont trois comportent des sous-catégories. Voici les différentes catégories:

1. Compagnie d'adultes.

- a. adultes de la famille (y compris de la famille élargie).
- b. adultes de la famille et adultes hors de la famille
- c. adultes hors de la famille

2. Compagnie d'enfants.

- a. camarades (amis/amies, copains/copines, voisins/voisines)
- b. membres de la fratrie élargie et de camarades membres de la fratrie élargie (enfants de la famille y compris cousins/cousines)

3. Compagnie d'enfants et d'adultes.

Il est bien entendu, que nos sujets d'étude ne sont pas pris en compte parmi les enfants de cette catégorie.

- a. enfants et adultes de la famille
- b. enfants et adultes de la famille et hors de la famille
- c. enfants et adultes hors de la famille

4. Sans compagnie (l'enfant réalise son activité seul).

4.4 Développement

4.4.1 Quelle est la distribution de temps pour chacune des variables concernant la compagnie de l'enfant lorsqu'il est en dehors de l'école, selon le jour et selon son âge ? *VOIR CATÉGORIES RÉDUITES.*

Cette première question, comme nous le disions dans l'introduction, a pour objectif de découvrir l'importance des quatre types de compagnie élémentaires ayant lieu durant le temps extrascolaire de l'enfant. (Voir catégorisation à la page précédente).

Il s'agira d'observer l'influence de la durée de ces types de compagnie selon la tranche d'âge de l'enfant et selon le jour. Pour cela, nous avons réalisé deux types d'analyse : la première, consistant à comparer la durée totale de chaque type de compagnie par jour et par échantillon et la deuxième, consistant à additionner chaque type de compagnie par enfant et par jour et à établir les durées moyennes et médianes de chaque catégorie, ainsi que le nombre d'enfants concerné.

Il est important de rappeler ici que sur le fichier «Agenda de l'enfant», chaque type de compagnie apparaît à différents moments de la journée d'un même sujet. Nous avons, par exemple, des sujets présentant dix fois dans la journée une compagnie des parents, alors que d'autres ne seront accompagnés par les parents que deux fois dans la journée. Les fréquences changent selon les sujets et il va sans dire que les durées de chacun de ces moments varient très fortement dans une même journée. C'est pour cette raison que nous avons opté aussi par l'observation de ce type de compagnie par sujet (deuxième type d'analyse).

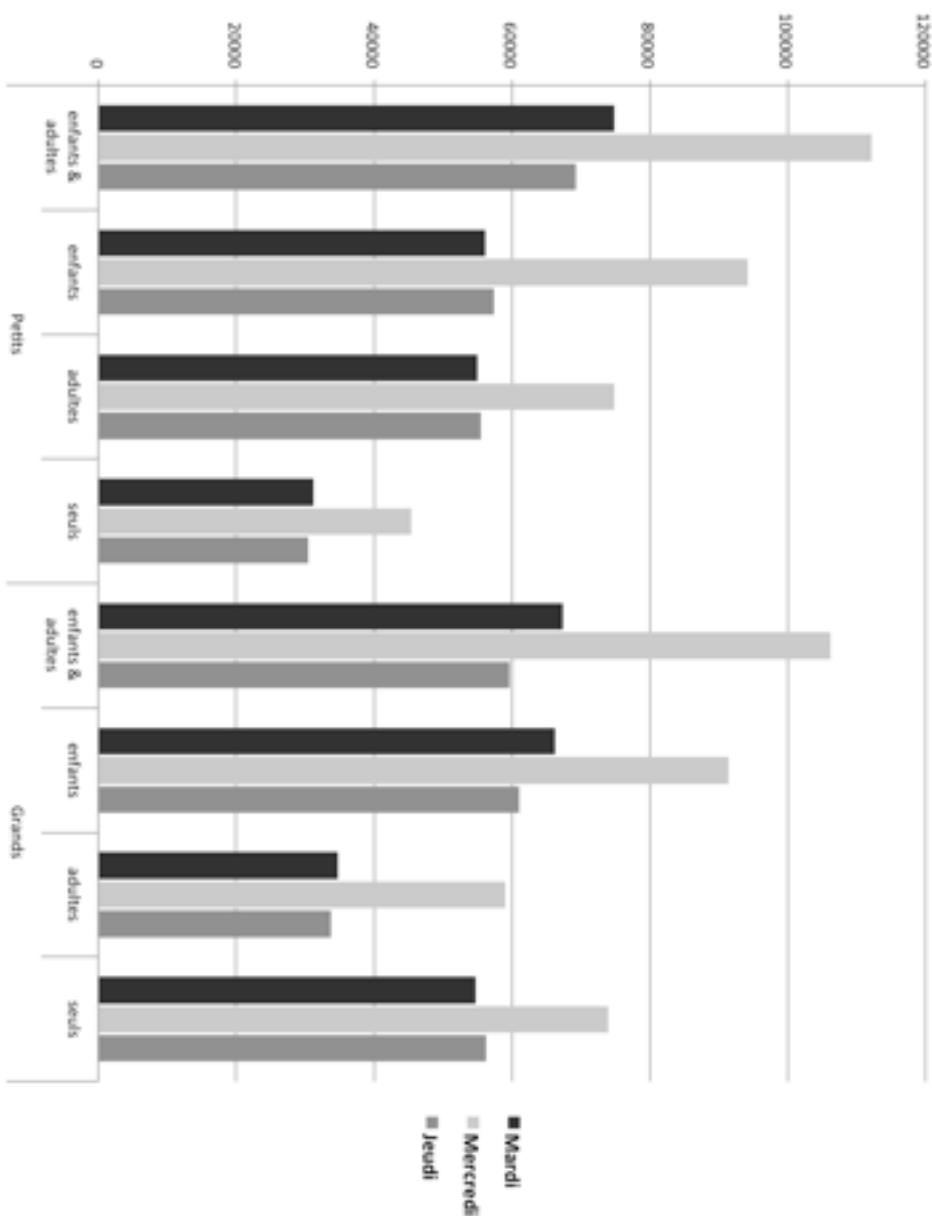
4.4.1.1 Le temps extrascolaire partagé en 4 types de compagnie élémentaires.

En premier lieu nous pouvons constater, sans surprise, que les durées totales de chaque type de compagnie se distinguent nettement entre les jours d'école et le mercredi. Chez les Petits, on observe une tendance décroissante, assez proportionnelle le mercredi, qui commence, tout en haut avec la compagnie mélangant les générations, suit avec la compagnie exclusivement d'enfants, continue avec celle exclusivement d'adultes, pour enfin finir avec la non compagnie, qui est celle qui prend le moins de temps. Les jours d'école, cette tendance décroissante reprend la même logique, bien que les compagnies exclusivement d'enfants et exclusivement d'adultes soient assez proches. Chez les Grands, on observe une tendance un peu différente. En effet, on constate que la compagnie exclusivement d'adultes est la plus basse durant les trois jours et que la non compagnie est nettement plus importante que cette dernière. On observe aussi que la compagnie d'enfants et d'adultes est toujours en tête, mais que les jours d'école elle est presque équivalente à celle exclusivement d'enfants. Toutefois, le fait que la compagnie « d'enfants et d'adultes », soit aussi prédominante tant chez les Petits, que chez les Grands, nous montre qu'en dehors de l'école, la socialisation entre générations demeure la plus forte chez les enfants, peu importe leur âge. [VOIR TABLEAU 1 ET GRAPH. 1].

Durées totales (min) de chaque type de compagnie extrascolaire élémentaire.								
Jours/type compagnie	Petits (4 - 6 ans)				Grands (9 - 11 ans)			
	enf & adult	enfants	adultes	seuls	enf & adult	enfants	adultes	seuls
mardi	74828	56132	54959	31161	67442	66224	34727	54707
mercredi	112184	94192	74820	45315	106214	91430	58974	73975
jeudi	69272	57346	55488	30421	59724	61075	33754	56302

TABLEAU 1

Durées totales (min) de chaque type de compagnie extrascolaire élémentaire pour chaque échantillon, selon le jour.



GRAPH.1

Le deuxième type de compagnie le plus important pour les enfants est la compagnie des pairs. On observe que les jours d'école, les enfants de 4 à 6 ans passent moins de temps uniquement avec d'autres enfants en dehors de l'école que ceux de 9 à 11 ans, alors que le mercredi, d'une manière beaucoup moins prononcée, c'est le contraire qui arrive.

Il n'est pas surprenant de constater que les durées totales de la compagnie « d'adultes uniquement » soit beaucoup plus importante chez les enfants de 4 à 6 ans que chez les Grands. L'écart entre les deux tranches d'âge est beaucoup plus prononcé les jours d'école, que le mercredi.

Enfin, parmi les quatre types de compagnie élémentaires, c'est lorsque l'enfant se trouve seul ou sans compagnie que nous observons le plus grand écart entre les deux tranches d'âge analysées. La conquête de l'autonomie va de pair avec la possibilité de réaliser, de plus en plus, diverses activités, seul. On observe donc, sans étonnement, que plus l'enfant grandit, plus son temps d'autonomie journalière augmente. Toutefois, si nous comparons le temps pris par les différents types de compagnie, nous remarquons que chez les Grands, ce type de compagnie vient en troisième position et que chez les Petits en dernière position, prouvant que la plupart du temps extrascolaire des enfants a lieu en compagnie plutôt d'autres personnes, que sans compagnie.

4.4.1.2 Durées médianes et moyennes selon le jour, de chaque type de compagnie extrascolaire (catégories réduites) des enfants de 4 – 6 ans concernés.

La compagnie « d'enfants et d'adultes » est le type de compagnie qui présente les durées médianes les plus importantes durant les trois jours ; elles s'élèvent à 2h50 le mardi et le mercredi, baissant à 2h19 le jeudi. Les durées moyennes pour ce type de compagnie sont aussi les plus fortes les jours d'école (3h05), alors que le mercredi, c'est la compagnie « d'adultes » qui est largement en tête avec une durée moyenne de 3h13. [VOIR TABLEAUX 2 ET 3].

Ce premier type de compagnie, mélangeant les générations, concerne la plupart du temps les activités que les enfants réalisent en famille où, parents et enfants, partagent le même moment ensemble, cependant on constate que 11% de l'échantillon, n'est pas concerné par ce type de compagnie. Ceci peut s'expliquer en partie par la présence des familles d'enfants uniques. Parfois, lorsqu'il s'agit des activités effectuées dans un cadre institutionnel, ce type de compagnie a une composition différente, car elle rassemble plusieurs enfants et un seul adulte, comme par exemple un entraîneur de sport ou un animateur ou animatrice socioculturel(le).

Petits (4 – 6 ans)

Durées médianes et moyennes de chaque type de compagnie des enfants concernés. [Les secondes ont été arrondis].

En compagnie de / r	méd.	mardi		jeudi		
		moy	% enfants	méd.	moy	% enfants
Adultes	100	134	91 %	105	136	90 %
Enfants	130	138	90 %	116	142	89 %
Enfants et Adultes	170	185	89 %	139	170	89 %
Personne	60	79	87 %	58	80	83 %

TABLEAU 2

Petits (4 – 6 ans)

Durées médianes et moyennes de chaque type de compagnie des enfants concernés. [Les secondes ont été arrondis].

En compagnie de / min	méd.	mercredi	
		moy	% enfants
Adultes	140	193	86 %
Enfants	130	143	89 %
Enfants et Adultes	170	173	89 %
Personne	70	81	83 %

TABLEAU 3

Durant les jours d'école, c'est la compagnie uniquement « d'enfants » qui vient en deuxième lieu, chez les Petits, alors que le mercredi, le deuxième type de compagnie varie entre la compagnie « d'enfants et d'adultes » et la compagnie uniquement « d'adultes », selon le type de calcul que l'on retient.

Ceci montre que le mercredi, où le temps hors école concerne pour la grande majorité des enfants, toute la journée, la sociabilité des Petits change par rapport à celle des jours d'école et on découvre que la compagnie uniquement « d'enfants » n'a que la troisième place le mercredi (2h10 ou 2h13 selon le type de calcul retenu), alors qu'il s'agit, pour une immense majorité, d'un jour de congé. Par conséquent, les jours où les enfants voient le plus d'enfants (école oblige), ce sont les jours où les enfants font plus de choses uniquement avec d'autres enfants en dehors de l'école. Mais de quels enfants s'agit-il ? S'il s'agit de camarades, ceci pourrait faire croire à une certaine fragilité de ces liens, car ils ne seraient un peu plus forts que lorsqu'ils sont relativement présents; par contre, si cela concerne les frères et sœurs, cela voudrait dire que la dynamique de l'école les rapproche plus, que la dynamique des jours de congé.

Un pourcentage oscillant entre 10% et 11% des Petits, selon le jour, n'est pas concerné par la compagnie uniquement « d'enfants », lors de leurs activités. Ceci peut être déterminé, en partie, par la situation des enfants uniques qui ont moins de chances de réaliser des activités avec d'autres enfants. Sur l'échantillon des Petits nous avons 19% des enfants qui sont enfants uniques, ce qui montre que plusieurs d'entre eux réalisent cependant des activités avec d'autres enfants ; il est aussi possible, qu'un petit nombre d'enfants ayant des frères et sœurs, ne effectuent aucune activité avec eux.

A contrario de ce qui arrive avec la compagnie exclusivement « d'enfants », la compagnie uniquement « d'adultes » est moins forte les jours d'école, car sa durée ne vient qu'en troisième lieu, mais se renforce clairement, le mercredi. Durant les jours d'école, ce type de compagnie présente des durées médianes s'élevant à 1h40 ou 1h45, selon le jour et des durées moyennes s'élevant à 2h14 ou 2h16, selon le jour, alors que le mercredi, la durée moyenne pour la compagnie exclusivement « d'adultes » est la plus élevée. *[VOIR TABLEAU 3].*

Une raison pouvant expliquer cette différence de durée dans la compagnie « d'adultes », entre les jours d'école et le mercredi, serait que les adultes concernés par les activités des enfants en dehors de l'école, notamment les parents, sont plus systématiquement occupés par leurs activités professionnelles

et extra-professionnelles durant les jours d'école, que le mercredi ; il est avéré qu'un pourcentage, en majorité de mères travaillant à temps partiel, décide de rester à la maison le mercredi, surtout lorsque les enfants sont petits ; ceci, car durant un jour de congé, la prise en charge des enfants dépend entièrement du choix et des possibilités des parents. Parmi les mères qui travaillent, chez les Petits, (63% de l'échantillon total), 66% travaille à temps partiel. (Le pourcentage des pères travaillant à temps partiel, chez les Petits, est de 5%). Cette situation semble favoriser le développement de ce type de compagnie ayant lieu uniquement avec des adultes. Nous verrons plus tard quelles sont les activités privilégiées lorsque les enfants font quelque chose avec leurs parents.

Etre sans compagnie durant une activité est le type de compagnie le moins fréquent chez les Petits, tant durant les jours d'école que durant le mercredi. Cependant ce temps peut s'élever à 1h ou 1h20, selon le jour, s'il s'agit des durées médianes et à plus ou moins 1h20, s'il s'agit des durées moyennes [Voir tableaux 1 et 2]. Nous découvrirons postérieurement les activités que les Petits réalisent lorsqu'ils se trouvent en compagnie de personne ou dit autrement, en solitaire. Parmi les quatre types de compagnie, le pourcentage d'enfants concerné par la compagnie de « personne » est le plus bas ; cependant une grande majorité des Petits allant de 83% à 87%, selon le jour, effectue au moins une activité en solitaire. Ceci peut correspondre à la situation inverse de celle des enfants uniques, c'est-à-dire, un certain nombre de Petits se trouvant en permanence avec leurs frères et/ou sœurs, particulièrement s'ils partagent la même chambre.

4.4.1.3 Durées médianes et moyennes, selon le jour, de chaque type de compagnie extrascolaire (catégories réduites) des enfants de 9–11 ans concernés.

La compagnie « d'enfants et d'adultes » est, chez les Grands, le type de compagnie présentant les durées médianes et moyennes les plus importantes durant les trois jours ; ceci confirme la même tendance observée chez les Petits. Les jours d'école la durée médiane est de 1h30 ou de 1h15 selon le jour, le mercredi celle-ci augmente à 3h50. Les durées moyennes sont systématique-

ment plus élevées que les médianes. Le pourcentage d'enfants concerné par ce type de compagnie est largement majoritaire et plus important que chez les Petits ; on constate que 8% d'enfants ne sont pas concernés par ce type de compagnie durant les jours d'école et 5% d'enfants ne sont pas concernés le mercredi. [Voir tableaux 3 et 4]. Concernant le lien entre ces résultats et le pourcentage de familles monoparentales, on sait que chez les Grands celui-ci est de 14%, donc, plus élevé que chez les Petits, alors que le pourcentage d'enfants uniques est inférieur à celui des Petits (13% au lieu de 19%) ; toujours est-il que l'on observe un peu plus des Grands, que des Petits à réaliser des activités avec des enfants et des adultes.

Le deuxième type de compagnie ayant les durées médianes et moyennes les plus longues chez les Grands est celui qui concerne la compagnie exclusivement « d'enfants », et ceci durant les trois jours. Les jours d'école la durée médiane s'élève à 1h10 ou 1h20 selon le jour, le mercredi à 3h30. Les durées moyennes sont systématiquement un peu plus élevées. Le pourcentage d'enfants impliqués est plus important que chez les Petits, mais la tendance concernant le mercredi est exactement la même ; durant les jours d'école on observe plus de Grands impliqués dans ce type de compagnie que le mercredi.

A différence des Petits, chez les Grands, c'est la compagnie de « personne » qui vient en troisième lieu et ceci durant les trois jours étudiés. Les jours scolaires la durée médiane oscille entre et 1h54 et 2h05 selon s'il s'agit de mardi ou jeudi ; le mercredi la durée médiane prend pratiquement le double de temps (2h30). Le pourcentage des Grands impliqués dans ce type de compagnie est, par ailleurs, tant le mardi que le mercredi le plus élevé (97% et 96%); le jeudi, il est dépassé par celui concernant la compagnie « d'enfants ». [VOIR TABLEAUX 4 ET 5].

Grands (9 – 11 ans)

Durées médianes et moyennes de chaque type de compagnie des enfants concernés. [Les secondes ont été arrondis].

En compagnie de / r	mardi			jeudi		
	méd.	moy	% enfant	méd.	moy	% enfant
Adultes	75	97	79 %	70	92	81 %
Enfants	140	154	95 %	130	142	96 %
Enfants et Adultes	150	162	92 %	135	143	92 %

Personne	114	125	97 %	125	133	94 %
----------	-----	-----	------	-----	-----	------

TABLEAU 4

Grands (9 – 11 ans)

Durées médianes et moyennes de chaque type de compagnie des enfants concernés. [Les secondes ont été arrondis].

En compagnie de / min	mercredi		
	méd.	moy	% enfants
Adultes	120	152	86 %
Enfants	213	224	90 %
Enfants et Adultes	230	248	95 %
Personne	150	171	96 %

TABLEAU 5

Enfin, la compagnie uniquement « d'adultes » est systématiquement celle qui a les durées les plus courtes, chez les Grands ; les durées médianes des jours scolaires oscillent entre 1h10 et 1h05 et le mercredi elle s'élève à 2h ; les durées moyennes sont un peu plus élevées les trois jours et restent aussi plus importantes le mercredi, ce qui montre que certaines différences importantes entre les enfants. Le pourcentage d'enfants impliqués dans ce type de compagnie est aussi le plus bas durant les trois jours, malgré le fait qu'il reste largement majoritaire, allant de 79% le mardi à 86% le mercredi. La courte durée de la compagnie « d'adultes », chez les Grands, montre que la relation privilégiée du « face à face » ou du « faire ensemble » entre adulte(s) et enfant se perd au fur et à mesure que l'enfant grandit, en raison, probablement de leur besoin de développer une certaine autonomie et de la confiance que les adultes peuvent leur prouver en ne les accompagnant pas.

4.4.2 Quelles sont la fréquentation et la durée des activités réalisées en dehors de l'école, avec la fratrie élargie, selon le jour et selon la tranche d'âge des enfants?

A partir de cette question toutes les analyses seront faites à partir des catégories spécifiques de compagnies des enfants. Concrètement il s'agit de la compagnie de la fratrie élargie, de la compagnie d'un ou des parents, de la compagnie d'un ou des camarades et de la catégorie sans compagnie.

4.4.2.1 Fréquentation de chaque activité réalisée en compagnie de la fratrie élargie, selon le jour, chez les Petits.

Les Petits concernés par la réalisation d'au moins une activité en compagnie de leur fratrie élargie s'élèvent à 314 enfants le mardi, à 341 enfants le mercredi et à 316 enfants le jeudi. Il ne faut pas oublier que parmi les 452 enfants concernés par l'échantillon des Petits, 87 sont des enfants uniques. Toutefois comme le nom l'indique la catégorie fratrie élargie comprend toutes les variantes possibles c'est-à-dire, demi-frères, demi-sœurs, quasi-frères, quasi-sœurs, etc.. Si, toutefois, nous laissons de côté les enfants uniques, reste un pourcentage de 11% le mardi, de 5% le mercredi et de 8% le jeudi, d'enfants ayant entre 4 et 6 ans qui ne réalisent aucune activité uniquement avec leur fratrie. Ceci pourrait s'expliquer par une question de différence d'âge entre nos sujets et leur fratrie.

Les activités réalisées en compagnie de la fratrie élargie ayant le plus de poids chez les Petits, c'est-à-dire celles qui représentent au moins un des trois jours étudiés 15% de l'échantillon des Petits, sont les suivantes : « jouer, se divertir »,

« activités médiatiques », « activités créatives et de découverte », « déplacements », « manger », « habillage » et « soins personnels ». [VOIR TABLEAU 6].

Enfants de 4 à 6 ans concernés par chaque activité, lorsque celle-ci est réalisée en compagnie de la fratrie élargie

activités	mardi		mercredi		jeudi	
	nb	%	nb	%	nb	%
sieste-coucher	11	2 %	25	6 %	8	2 %
soins personnels	85	19 %	108	24 %	92	20 %
habillage	68	15 %	80	18 %	69	15 %
manger	97	21 %	113	25 %	91	20 %
déplacement	60	13 %	30	7 %	71	16 %
act convers. & social	12	3 %	15	3 %	9	2 %
act emo-affectives	6	1 %	4	1 %	1	0 %
act d'organisation	23	5 %	16	4 %	23	5 %
act créat.découverte	57	13 %	110	24 %	53	12 %
act médiatiques	165	37 %	205	45 %	154	34 %
jouer, se divertir	215	48 %	270	60 %	202	45 %
devoirs	5	1 %	7	2 %	5	1 %
cours	0	0 %	0	0 %	0	0 %
sorties	2	0 %	7	2 %	1	0 %
soins, ennuis sante	0	0 %	0	0 %	0	0 %
tâches diverses	12	3 %	29	6 %	10	2 %

TABLEAU 6

4.4.2.2 Temps passé par les Petits en compagnie de leur fratrie élargie selon les différents types d'activités et selon le jour.

Le temps moyen passé par les Petits en compagnie uniquement de leur fratrie élargie est de 70 min (1h10) le mardi, 138 min (2h18) le mercredi et de 70 min le

jeudi. Durant ce type de compagnie, le pourcentage de temps le plus important se passe dans l'activité « jouer, se divertir » et ceci pour les trois jours étudiés. Ces pourcentages s'élèvent à 39% du temps total le mardi, à 45% le mercredi et à 37% le jeudi. Ce sont les « activités médiatiques » dominées par l'activité *regarder la télévision* qui viennent après et cela est aussi vrai pour les trois jours. Les résultats montrent que les Petits passent environ un quart du temps passé en compagnie de la fratrie élargie dans les « activités médiatiques ». L'activité « manger » est la troisième activité, pour les deux jours d'école, présentant un pourcentage de temps important lorsque les Petits sont accompagnés par leur fratrie élargie ; le mercredi, l'activité « manger », n'a que la quatrième place, car ce sont les « activités créatives et de découverte » qui passent avant¹. [VOIR GRAPH 2].

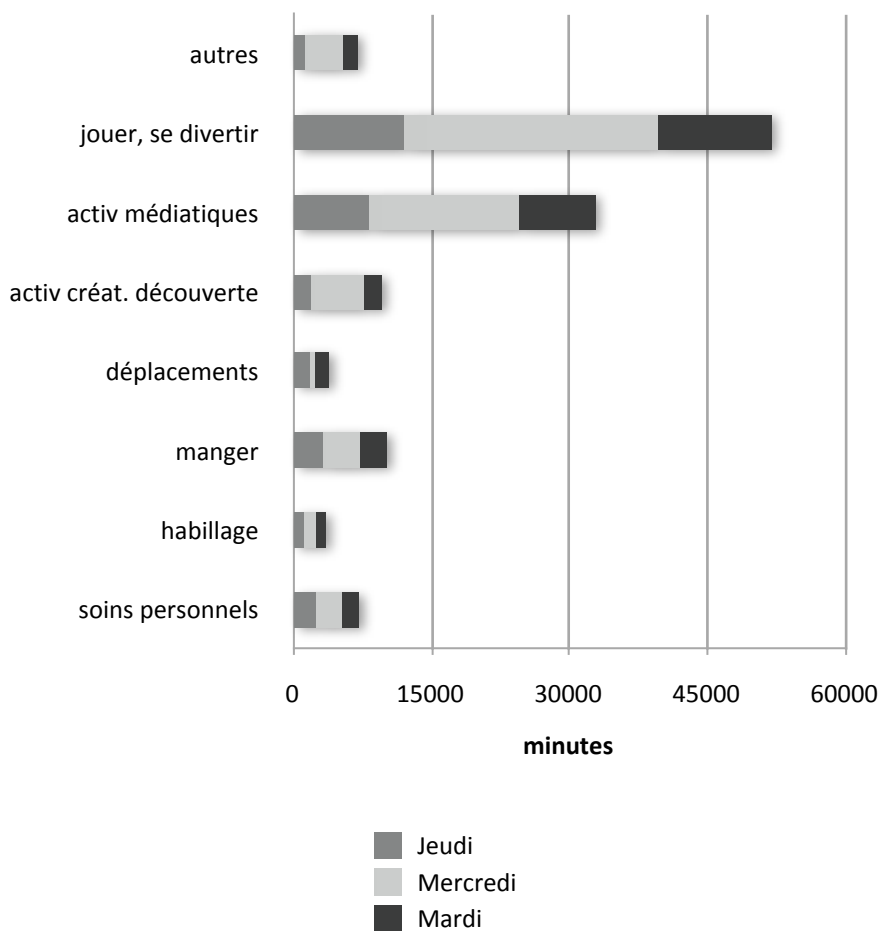
4.4.2.3 Fréquentation de chaque activité réalisée en compagnie de la fratrie élargie, selon le jour, chez les Grands.

Les Grands touchés par la réalisation d'au moins une activité en compagnie de leur fratrie élargie s'élèvent à 325 enfants le mardi, à 332 enfants le mercredi et à 317 enfants le jeudi. Il ne faut pas oublier que parmi les 451 enfants de l'échantillon des Grands, 58 sont des enfants uniques ; toutefois, ils pourraient aussi être concernés au cas où, par exemple, ils réalisaient une activité en compagnie d'un cousin ou d'une cousine, car ces derniers sont aussi compris dans la catégorie fratrie élargie. Si, toutefois, nous laissons de côté les enfants uniques, reste un pourcentage de 15% le mardi, de 14% le mercredi et de 17% le jeudi, d'enfants ayant entre 9 et 11 ans qui ne réalisent aucune activité uniquement avec leur fratrie. Ceci peut s'expliquer à nouveau par l'âge parfois distancié entre frères et sœurs qui dissuade, surtout à cet âge, l'envie de faire quelque chose ensemble, mais aussi parfois par un quotidien trop chargé ne favorisant pas la rencontre entre frères et sœurs.

¹ Toutes les activités de moins de 500 min durant les trois jours, ont été rassemblées sous la catégorie « autres »

Les activités réalisées en compagnie de la fratrie élargie ayant le plus de poids chez les Grands, c'est-à-dire celles qui représentent au moins un des trois jours étudiés 15% de l'échantillon des Grands, sont les suivantes : « jouer, se divertir », « activités médiatiques », « activités créatives et de découverte », « déplacement », « manger » et « habillage ». [VOIR TABLEAU 6]

Temps total (par activité) passé par les Petits en compagnie de la fratrie élargie, selon le jour.



GRAPH. 2

Enfants de 9 à 11 ans concernés par chaque activité, lorsque celle-ci est réalisée en solitaire en compagnie de la fratrie élargie.

activités	mardi		mercredi		jeudi	
	nb	%	nb	%	nb	%
sieste-coucher	8	2 %	10	2 %	7	2 %
soins personnels	56	12 %	58	13 %	60	13 %
habillage	63	14 %	60	13 %	82	18 %
manger	134	30 %	104	23 %	124	27 %
déplacement	114	25 %	39	9 %	117	26 %
act convers. & social	11	2 %	19	4 %	5	1 %
act emo-affectives	0	0 %	6	1 %	1	0 %
act d'organisation	21	5 %	11	2 %	26	6 %
act créat.découverte	38	8 %	69	15 %	35	8 %
act médiatiques	157	35 %	198	44 %	144	32 %
jouer, se divertir	161	36 %	220	49 %	166	37 %
devoirs	30	7 %	33	7 %	24	5 %
cours	0	0 %	0	0 %	0	0 %
sorties	0	0 %	8	2 %	2	0 %
soins, ennuis sante	0	0 %	1	0 %	0	0 %
tâches diverses	24	5 %	39	9 %	20	4 %

TABLEAU 7

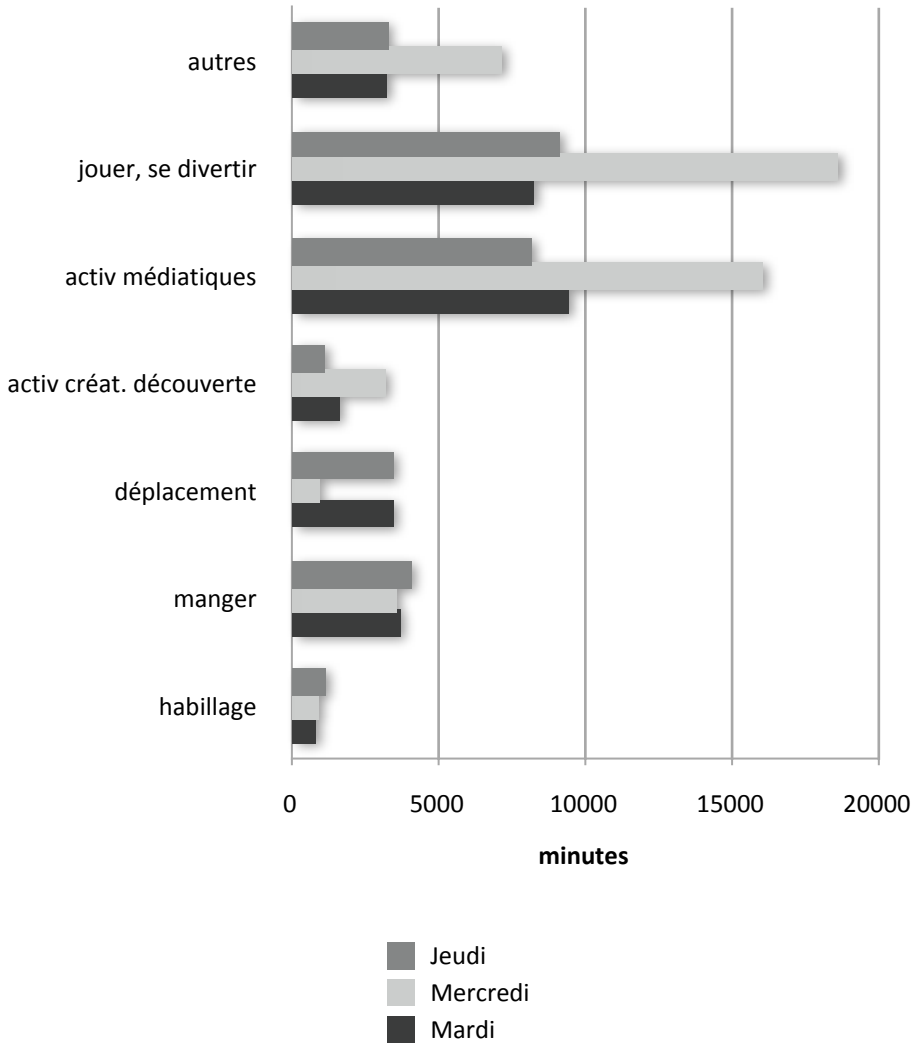
4.4.2.4 Temps passé par les Grands en compagnie de leur fratrie élargie selon les différents types d'activités et selon le jour. Comparaison avec les Petits.

Le temps moyen passé par les Grands en compagnie uniquement de leur fratrie élargie est de 68 min (1h08) le mardi, 112 min (1h52) le mercredi et de 68 min le jeudi. Durant le temps passé dans ce type de compagnie, on constate que les trois activités ayant les pourcentages de temps les plus élevés sur le temps total sont exactement les mêmes que chez les Petits, cependant le mardi, exceptionnellement, elles n'apparaissent pas dans le même ordre. Ce jour-là, les « activités médiatiques » faites en compagnie de la fratrie élargie dépassent chez les Grands, l'activité « jouer, se divertir » qui a durant les autres jours, tant chez les Petits que chez les Grands, le pourcentage le plus élevé. Chez les Grands, l'activité « jouer, se divertir » prend 27% du temps passée en compagnie de la fratrie élargie le mardi, 38% le mercredi et 30% le jeudi. Les « activités médiatiques », réalisées en compagnie de la fratrie élargie, correspondant essentiellement à l'activité *regarder la télévision*, prennent 32% du temps passé avec la fratrie élargie le mardi, 32% le mercredi et 27% le jeudi. L'activité « manger » est systématiquement la troisième activité par ordre d'importance, tant chez les Petits que chez les Grands ; elle représente 12% du temps passée avec la fratrie le mardi, 7% le mercredi et 13% le jeudi. On constate aussi que chez les Grands, durant les jours d'école, l'activité « déplacement » réalisée en compagnie de la fratrie a un pourcentage de temps supérieur à 10% de la totalité du temps passé avec la fratrie. Ceci correspond, probablement aux trajets entre l'école et la maison, d'autant plus que le mercredi les déplacements faits avec la fratrie élargie sont presque inexistantes.

Par ailleurs, on observe que tant chez les Petits que chez les Grands les deux activités par excellence réalisées en compagnie de la fratrie élargie sont systématiquement l'activité « jouer, se divertir » et les « activités médiatiques ». Toutefois, lorsque les enfants de 9 à 11 sont avec la fratrie élargie ils passent plus de temps à *regarder la télévision* qu'à jouer. Les autres activités réalisées en compagnie de la fratrie par les Grands sont inférieures à 10% du temps total.

[VOIR GRAPH 3].

Temps total (par activité) passé par les Grands en compagnie de la fratrie élargie, selon le jour.



GRAPH. 3

4.4.3 Quelles sont la fréquentation et la durée du temps des activités réalisées en dehors de l'école, avec un ou plusieurs adultes de la famille¹, selon le jour et selon la tranche d'âge ?

4.4.3.1 Fréquentation de chaque activité réalisée en compagnie d'un ou des parent(s), chez les Petits.

L'échantillon des Petits compte 452 enfants. Les Petits concernés par la réalisation d'au moins une activité en compagnie d'un ou des plusieurs adultes de la famille s'élèvent à 409 enfants le mardi, à 387 enfants le mercredi et à 408 enfants le jeudi. Ceci montre que pratiquement 10% d'enfants, ayant entre 4 et 6 ans, ne réalise aucune activité en exclusivité avec un adulte durant les jours d'école et 14% d'enfants du même âge ne réalisent aucune activité en exclusivité avec un adulte, le mercredi.

Par ailleurs, il est important de savoir que parmi les adultes de la famille réalisant une activité avec l'enfant, la grande majorité concernent la mère, le père ou les parents vivant avec l'enfant ; les chiffres s'élèvent à 90% les jours d'école et à 87% le mercredi.

Les activités réalisées en compagnie d'un parent(s) ayant le plus de poids chez les Petits, c'est-à-dire celles qui représentent au moins un des trois jours étudiés, 15% des enfants de l'échantillon des Petits sont les suivantes : « soins personnels », « habillage », « manger », « déplacements », « activités créatives et de découverte », « activités médiatiques », « jouer, se divertir », « sorties ». *[VOIR TABLEAU 8]*

¹ Pour nommer cette catégorie de « adultes de la famille », nous parlerons de « parent(s) ». La plupart du temps il s'agit de la mère, mais le père peut être aussi concerné. Par ailleurs, les grands-parents, les oncles ou les tantes sont aussi compris dans cette appellation.

Enfants de 4 à 6 ans concernés par chaque activité, lorsque celle-ci est réalisée en compagnie d'un ou des parent(s)

activités	mardi		mercredi		jeudi	
	nb	%	nb	%	nb	%
sieste-coucher	38	8 %	37	8 %	37	8 %
soins personnels	157	35 %	164	36 %	172	38 %
habillage	215	48 %	177	39 %	216	48 %
manger	206	46 %	179	40 %	201	44 %
déplacement	304	67 %	224	50 %	296	65 %
act convers. & sociab.	54	12 %	51	11 %	61	13 %
act emo-affectives	16	4 %	26	6 %	25	6 %
act d'organisation	47	10 %	46	10 %	56	12 %
act créat.découverte	160	35 %	169	37 %	146	32 %
act médiatiques	66	15 %	72	16 %	82	18 %
jouer, se divertir	116	26 %	140	31 %	113	25 %
devoirs	53	12 %	42	9 %	53	12 %
cours	0	0 %	1	0 %	0	0 %
sorties	44	10 %	99	22 %	35	8 %
soins, ennuis sante	3	1 %	9	2 %	5	1 %
tâches diverses	20	4 %	44	10 %	24	5 %

TABLEAU 8

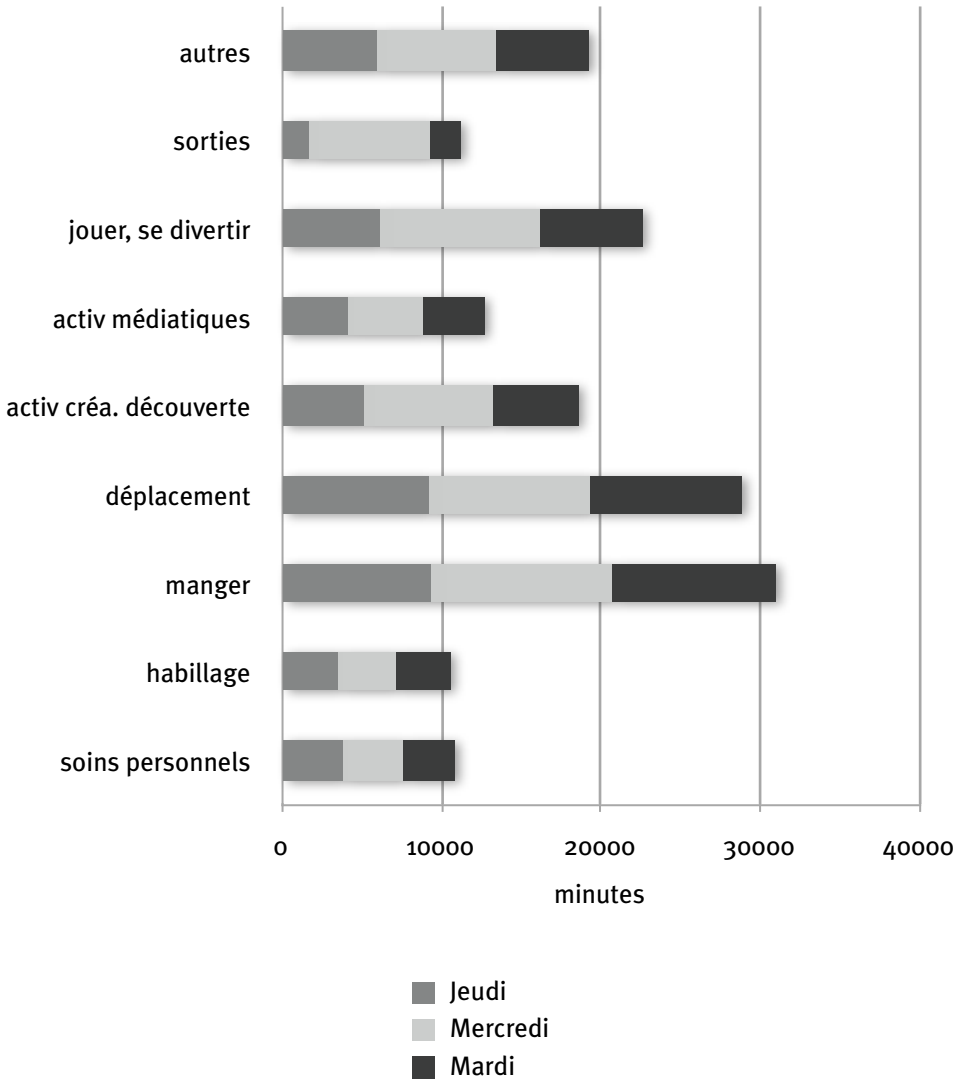
4.4.3.2 Temps passé par les Petits en compagnie d'un ou des parents, selon les différents types d'activités et selon le jour.

Le temps moyen passé par les Petits en compagnie uniquement d'un ou des parents est de 111 min (1h51) le mardi, 147 min (2h27) le mercredi et de 108 min (1h48) le jeudi.

L'éventail d'activités réalisées par les Petits en compagnie exclusivement d'un parent(s) présente de distributions plus équilibrées entre les différentes activités, que celle observée auparavant concernant les activités réalisées par les Petits avec la fratrie élargie. Quatre activités majeures (présentant un pourcentage supérieur à 10% du temps total) couvrent, durant les trois jours étudiés, au moins 60% du temps que les Petits passent en compagnie d'un parent/s ; il s'agit de l'activité « manger » (prenant 20% de ce temps les jours d'école et 18% le mercredi), de l'activité « déplacements » (prenant 18% et 19% de ce temps les jours d'école et 15% le mercredi), de l'activité « jouer, se divertir » (prenant 12% et 13% de ce temps les jours d'école et 15% le mercredi) et des « activités créatives et de découverte » (prenant 11% de ce temps les jours d'école et 12% le mercredi).

Ces premiers résultats montrent que lorsque les enfants de 4 à 6 ans sont en compagnie d'un parent/s, l'activité « manger » est la plus importante durant les trois jours, suivie de très près par l'activité « déplacements » durant les jours d'école ; le mercredi, les « déplacements » et l'activité « jouer, se divertir » sont à égalité (15%). Une cinquième activité majeure s'ajoute à l'éventail d'activités du mercredi, lorsque les Petits se trouvent uniquement avec un parent(s) ; il s'agit des « sorties » (11%). Plus de 70% de ces sorties-là, correspondent à des *sorties-achats*, 20% à des *sorties divertissements*, 5% à des *sorties culturelles* et 3% *sociales*. [VOIR GRAPH. 4].

Temps total (par activité) passé par les Petits en compagnie d'un ou des parent(s), selon le jour.



GRAPH. 4

4.4.3.3 Fréquentation de chaque activité réalisée en compagnie d'un ou des parents, selon le jour, chez les Grands.

L'échantillon des Grands compte 451 enfants. Les Grands concernés par la réalisation d'au moins une activité en compagnie d'un parent/s s'élèvent à 349 enfants le mardi, à 380 enfants le mercredi et à 350 enfants le jeudi. Ceci montre que 23% et 22% d'enfants, ayant entre 9 et 11 ans, ne réalisent aucune activité en exclusivité avec un adulte durant les jours d'école, mardi et jeudi respectivement et 16% d'enfants du même âge ne réalisent aucune activité en exclusivité avec un adulte, le mercredi. Parmi les adultes de la famille réalisant une activité avec l'enfant, avec encore plus de force que chez les Petits, l'immense majorité concernent la mère, le père ou les parents vivant avec l'enfant ; les chiffres s'élèvent à 94% les jours d'école et à 91% le mercredi.

Enfants de 9 à 11 ans concernés par chaque activité, lorsque celle-ci est réalisée en compagnie d'un ou des parent(s)

activités	mardi		mercredi		jeudi	
	nb	%	nb	%	nb	%
sieste-coucher	17	4 %	23	5 %	22	5 %
soins personnels	54	12 %	42	9 %	34	8 %
habillage	51	11 %	50	11 %	56	12 %
manger	165	37 %	176	39 %	178	39 %
déplacement	155	34 %	244	54 %	169	37 %
act convers. & sociab.	55	12 %	50	11 %	53	12 %
act emo-affectives	8	2 %	9	2 %	7	2 %
act d'organisation	26	6 %	31	7 %	24	5 %
act créat.découverte	70	16 %	82	18 %	54	12 %
act médiatiques	85	19 %	72	16 %	67	15 %
jouer, se divertir	49	11 %	66	15 %	40	9 %
devoirs	96	21 %	144	32 %	129	29 %
cours	3	1 %	3	1 %	0	0 %
sorties	12	3 %	84	19 %	12	3 %
soins, ennuis sante	4	1 %	12	3 %	4	1 %
tâches diverses	34	8 %	70	16 %	31	7 %

TABLEAU 9

Les activités réalisées en compagnie d'un parent(s) ayant le plus de poids chez les Grands, c'est-à-dire celle qui représentent au moins un des trois jours 15% des enfants de l'échantillon des Grands sont les suivantes : « tâches diverses », « sorties », « devoirs », « jouer, se divertir », « activités médiatiques », « activités créatives et de découverte », « déplacement » et « manger ». [VOIR TABLEAU 9]

4.4.3.4 Temps passé par les Grands en compagnie d'un parent(s), selon les différents types d'activités et selon le jour.

Le temps moyen passé par les Grands en compagnie uniquement d'un ou des parents est de 71 min (1h11) le mardi, 116 min (1h56) le mercredi et de 67 min (1h07) le jeudi. Ce qui correspond à un temps moyen nettement plus bas que celui des Petits.

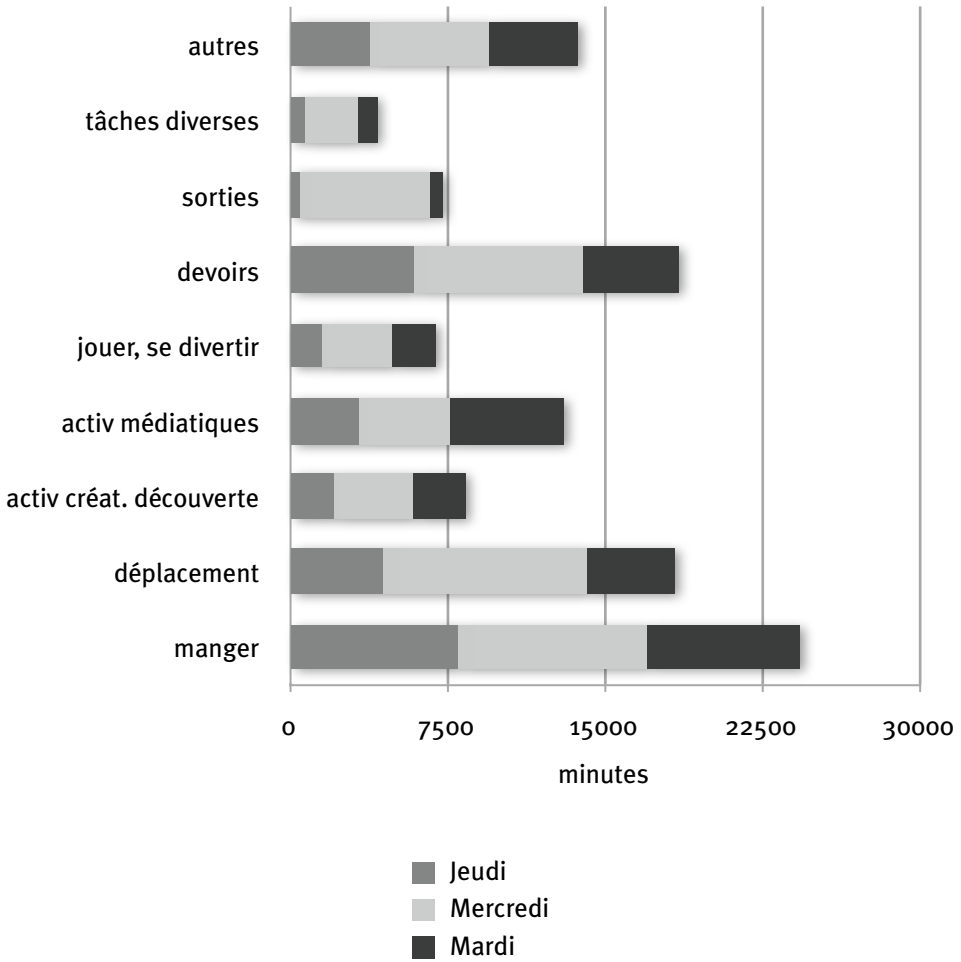
Toutefois, les activités réalisées par les Grands, en compagnie exclusivement d'un parent/s manifestent, à première vue, une similitude avec celles observées chez les Petits ; on constate toujours quatre activités majeures, (représentant un pourcentage de temps supérieur à 10% du temps total), mais pas exactement les mêmes chaque jour, ainsi qu'un nombre non négligeable d'activités mineures (représentant un pourcentage de temps inférieur à 10%). Sur le temps passé par les Grands en compagnie d'un parent/s, les quatre activités majeures de chaque jour, couvrent : 67% du temps le mardi, 64% du temps le mercredi et 73% du temps le jeudi ; elles ne sont pas toujours les mêmes d'un jour à l'autre. Il s'agit de l'activité « manger », des « activités médiatiques », de l'activité « devoirs », des « déplacements » et des « sorties ». Ces dernières ne sont majeures que le mercredi, représentant 12% du temps passé par les enfants de 9 à 11 ans en compagnie d'un parent/s.

Ces résultats montrent que l'activité « manger » garde une place prioritaire lorsque les Grands sont en compagnie d'un parent/s durant les jours d'école ; le mercredi cependant, ce sont les « déplacements » qui apparaissent en premier lieu suivis par l'activité « manger ». Comme il a été constaté auparavant, cette dernière est, chez les Petits, systématiquement celle qui leur occupe le plus de temps lorsqu'ils sont avec un parent/s.

Bien que les « activités médiatiques » réalisées par les Grands en compagnie d'un parent/s viennent en deuxième lieu le mardi (17%), elles ne représentent que 8% de ce temps le mercredi et parmi les activités majeures elles ne sont qu'en quatrième place, le jeudi. Par contre, « les devoirs » apparaissent comme une activité assez importante durant les trois jours ; au fur et à mesure que les jours avancent leur présence augmente; le jeudi, ils prennent la deuxième place après « manger ». L'activité « devoirs » en compagnie d'un parent/s est une activité majeure chez les Grands, alors que chez les Petits, sur les trois jours, elle ne représente que maximum 4% du temps, le mardi, donc toujours mineure. *[VOIR GRAPH. 5].*

Les activités mineures réalisées en compagnie d'un parent/s, par les Grands, sont dominées par deux activités durant les jours d'école : les « activités créatives et de découverte » (8% et 7% respectivement) et « jouer, se divertir » (7% et 5% respectivement). Le mercredi, trois activités mineures réalisées dans ce contexte sont en tête ; par ordre décroissant, il s'agit de des « activités médiatiques » (8%), des « activités créatives et de découverte » (7%) et de « jouer, se divertir » (6%).

Temps total (par activité) passé par les Grands en compagnie d'un ou des parents, selon le jour.



GRAPH. 5

4.4.4 Quelles sont la fréquentation et la durée des activités réalisées en dehors de l'école, avec un ou des camarades¹, selon le jour et selon la tranche d'âge?

4.4.4.1 Fréquentation de chaque activité réalisée en compagnie d'un ou des camarade(s), selon le jour, chez les Petits.

Sur l'échantillon de 452 enfants ayant entre 4 et 6 ans, on peut constater que les enfants qui font au moins une activité en compagnie d'un ou plusieurs camarades s'élèvent à 228 enfants le mardi (50%), à 140 enfants le mercredi (31%) et à 213 enfants le jeudi (47%). Par conséquent, les jours d'école, la moitié, ou un peu plus de la moitié, des Petits ne réalise aucune activité exclusivement avec un ou plusieurs camarades en dehors de l'école, et que le mercredi, presque 70% des Petits ne réalisent aucune activité en exclusivité avec leurs camarades.

Les activités réalisées en compagnie d'un camarade(s) réunissant durant, au moins, un des trois jours, 15% des enfants de l'échantillon des Petits sont les suivantes : « jouer, se divertir », « manger » et « déplacements ». [VOIR TABLEAU 10].

¹ Dorénavant le terme « camarade/s », sans spécification ni de genre, ni de nombre, servira à désigner un ou plusieurs ami-e-s ou connaissances de l'enfant.

Enfants de 4 à 6 ans concernés par chaque activité, lorsque celle-ci est réalisée en compagnie d'un ou des camarade(s)

activités	mardi		mercredi		jeudi	
	nb	%	nb	%	nb	%
sieste-coucher	16	4 %	1	0 %	11	2 %
soins personnels	37	8 %	9	2 %	41	9 %
habillage	32	7 %	11	2 %	23	5 %
manger	77	17 %	25	6 %	90	20 %
déplacement	66	15 %	15	3 %	57	13 %
act convers. & sociab.	7	2 %	14	3 %	5	1 %
act emo-affectives	0	0 %	1	0 %	0	0 %
act d'organisation	50	11 %	8	2 %	51	11 %
act créat.découverte	24	5 %	27	6 %	22	5 %
act médiatiques	13	3 %	22	5 %	9	2 %
jouer, se divertir	183	40 %	112	25 %	180	40 %
devoirs	1	0 %	0	0 %	3	1 %
cours	1	0 %	2	0 %	0	0 %
sorties	4	1 %	15	3 %	6	1 %
soins, ennuis sante	0	0 %	0	0 %	0	0 %
tâches diverses	5	1 %	3	1 %	8	2 %

TABLEAU 10

4.4.4.2 Temps passé par les Petits en compagnie d'un ou d'une camarade/s, selon les différents types d'activités et selon le jour.

Le temps moyen passé par les Petits en compagnie uniquement d'un ou d'une camarade/s est de 45 min le mardi, 51 min le mercredi et de 47 min le jeudi. Durant ce type de compagnie, on constate que deux activités majeures (ayant un pourcentage supérieur à 10%), pas toujours les mêmes, couvrent, chaque jour, un peu plus de 70% du temps total passé avec un/e camarade/s. Il s'agit de l'activité « jouer, se divertir » manifeste les trois jours, de l'activité « manger », ve-

nant en deuxième place les jours d'école et des « activités créatives et de découverte » venant en deuxième place le mercredi.

L'activité « jouer, se divertir » présente le pourcentage de temps le plus fort et ceci pour les trois jours étudiés ; ces pourcentages s'élèvent à 55% le mardi, à 59% le mercredi et à 53% le jeudi. Les types de jeux réalisés seulement en compagnie d'un/e camarade/s durant les jours d'école sont : les *activités ludiques parascolaires* (31% le mardi et 30% le jeudi), l'activité *jouer*, sans spécificité, (29% le mardi et 30% le jeudi), les *jeux symboliques* (10% le mardi, 7% le jeudi), les *jeux – activ. sportives* (7% les deux jours) et enfin toute une série d'autres types de jeux représentant des pourcentages assez réduits (*jeux société, jeu construction, jeux électroniques, jeu imitation, jeux scène, etc.*). Les types de jeux réalisées seulement en compagnie d'un/e camarade/s durant le mercredi sont : l'activité *jouer*, sans spécificité, (32%), les *jeux symboliques* (17%), les *jeux - activ sportives* (14%), les *jeux plein-air* (10%), les *jeux électroniques* (9%) et enfin toute une série d'autres types de jeux, comme déjà vu.

La deuxième activité en importance effectuée par les enfants de 4 à 6 ans, uniquement en compagnie d'un/e camarade/s durant les jours d'école est l'activité « manger », (17% le mardi et 18% le jeudi), alors que le mercredi, il s'agit des « activités créatives et de découverte » qui prennent 14% de ce temps.

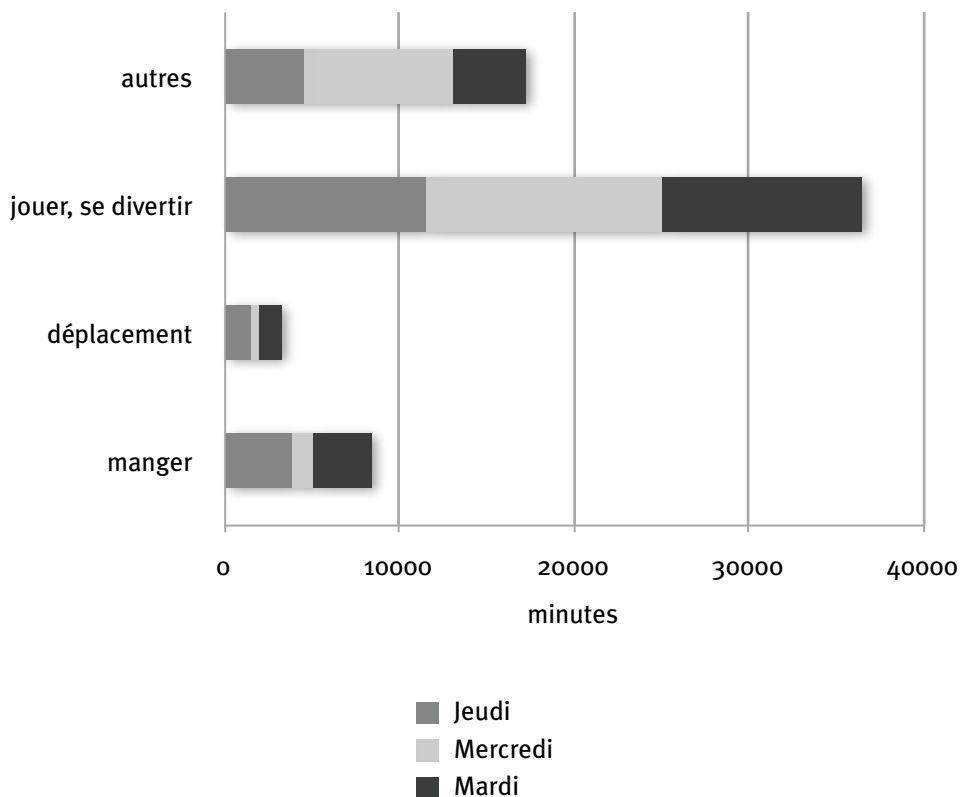
L'activité « manger » réalisée en compagnie uniquement d'un/e camarade/s concerne dans sa grande majorité et pour les deux jours d'école, les *repas de midi* (77% le mardi, 74% le jeudi) ; viennent, bien après, les *goûters* (18% le mardi, 21% le jeudi). Les 5% restant concerne des *petits déjeuners* ainsi que d'autres activités comme *boire* ou *grignoter*.

Les « activités créatives et de découverte » du mercredi, réalisées en compagnie d'un/e camarade/s concernent en premier lieu des *activités manuelles pratiques* (48%), en deuxième lieu des *activités artistiques* (37%), en troisième lieu les *activités littéraires* (11%). Le 4% restant concerne autres *activités d'observation ou d'apprentissage*.

Il est intéressant de remarquer que parmi les activités mineures (ayant un pourcentage inférieur à 10%), les « déplacements » réalisés en compagnie d'un camarade, n'ont lieu que durant les jours d'école et ne dépassent pas 7% de la totalité de ce temps et les « activités médiatiques » ayant lieu en compagnie uniquement d'un/e camarade/s ne dépassent pas 7% de ce temps le mercredi,

et présentent un pourcentage très réduit les jours d'école (3% le mardi et 1% le jeudi, s'ajoutant à la catégorie « autres »). [VOIR GRAPH. 6].

Temps total (par activité) passé par les Petits en compagnie d'un ou des camarades, selon le jour.



GRAPH. 6

4.4.4.3 Fréquentation de chaque activité réalisée en compagnie d'un ou des camarade(s), selon le jour, chez les Grands.

Sur l'échantillon de 451 enfants ayant entre 9 et 11 ans, on peut constater que les enfants qui font au moins une activité en compagnie d'un/e camarade/s s'élèvent à 331 enfants le mardi (73%), à 218 enfants le mercredi (48%) et à 322 enfants le jeudi (71%). Par conséquent, chez les Grands, plus d'un quart d'enfants ne réalise aucune activité exclusivement avec un/e camarade/s en dehors de l'école, durant les jours scolaires et un peu plus de la moitié des enfants, ne réalise aucune activité en compagnie d'un/e camarade/s, le mercredi.

Les activités réalisées en compagnie d'un camarade(s) suivies par au moins 15% des enfants de l'échantillon des Grands sont les suivantes : « jouer, se divertir », « déplacement » et « manger ». [VOIR TABLEAU 11]

Enfants de 9 à 11 ans concernés par chaque activité, lorsque celle-ci est réalisée en compagnie d'un ou des camarade(s)

activités	mardi		mercredi		jeudi	
	nb	%	nb	%	nb	%
sieste-coucher	2	0 %	1	0 %	1	0 %
soins personnels	15	3 %	12	3 %	14	3 %
habillage	34	8 %	15	3 %	32	7 %
manger	99	22 %	27	6 %	84	19 %
déplacement	215	48 %	80	18 %	203	45 %
act convers. & sociab.	45	10 %	13	3 %	37	8 %
act emo-affectives	1	0 %	1	0 %	0	0 %
act d'organisation	56	12 %	16	4 %	57	13 %
act créat.découverte	8	2 %	23	5 %	9	2 %
act médiatiques	19	4 %	18	4 %	12	3 %
jouer, se divertir	227	50 %	165	37 %	222	49 %
devoirs	22	5 %	11	2 %	23	5 %
cours	0	0 %	4	1 %	1	0 %
sorties	15	3 %	21	5 %	8	2 %
soins, ennuis sante	0	0 %	0	0 %	0	0 %
tâches diverses	6	1 %	6	1 %	6	1 %

TABLEAU 11

4.4.4.4 Temps passé par les Grands en compagnie d'un ou des camarade(s), selon les différents types d'activités et selon le jour.

Le temps moyen passé par les Grands en compagnie uniquement d'un ou d'une camarade/s est de 68 min (1h08) le mardi, 76 min (1h16) le mercredi et de 58 min le jeudi. On observe une augmentation claire de ce temps par rapport aux Petits. Durant ce type de compagnie c'est l'activité « jouer, se divertir » qui domine nettement ce temps. Ceci est encore plus frappant le mercredi, car 67% du temps passé avec un/e camarade est destiné aux jeux. En ce qui concerne les jours d'école, l'activité « jouer se divertir » reste dominante, mais n'arrive pas à couvrir la moitié de ce temps (43% le mardi et 44% le jeudi) ; deux autres activités majeures (ayant un taux supérieur à 10%) sont manifestes ; il s'agit des « déplacements » et de l'activité « manger ». Ces trois activités couvrent autour de 80% du temps passé en compagnie d'un/e camarades durant les jours d'école. [VOIR GRAPH 7].

L'activité « jouer, se divertir », lorsqu'elle a lieu avec un/e camarade/s, durant les jours d'école, comprend divers types de jeux différents ; l'activité *jouer*, sans spécificité (37% le mardi, 40% le jeudi), les *activités ludiques parascolaires* (25% le mardi, 26% le jeudi), les *jeux-act. sportives* (17% le mardi, 16% le jeudi), les jeux électroniques (7% le mardi, 5% le jeudi), les *jeux plein-air* (6% les deux jours) et toute une série d'autres jeux ayant de pourcentages assez réduits. Les types de jeux réalisés seulement en compagnie d'un/e camarade/s le mercredi sont : les *jeux - activ. sportives* (34%), l'activité *jouer*, sans spécificité (28%), les *jeux électroniques* (12%), les *jeux plein-air* (8%), les *jeux symboliques* (5%) et toute une série d'autres jeux avec de pourcentages très bas.

L'immense majorité (80% le mardi, 77% le jeudi) des « déplacements » réalisés en compagnie d'un/e camarade/s les jours d'école, concerne les trajets *aller maison* et les trajets *aller école*. Les autres trajets, ne dépassant pas 7% des fréquences de déplacements, sont *aller lieu de garde*, *aller cours hors école*, *aller voir ami-e-s*, etc.

La plupart de repas concernés par l'activité « manger » lorsque celle-ci a lieu en compagnie uniquement d'un/e camarade/s durant les jours d'école, sont les *repas de midi* (77% le mardi, 86% le jeudi), viennent après les *goûters* (21% le

mardi, 10% le jeudi) et enfin autres activités d'alimentation comme *boire* ou *grignoter* n'ayant qu'un pourcentage minime.

Quant aux activités mineures (présentant un pourcentage inférieur à 10% du temps passé en compagnie d'un/e camarade/s), il est intéressant de constater que, chez les enfants de 9 à 11 ans, les « activités médiatiques » ne prennent qu'un minime pourcentage (pas plus que 3%) du temps passé avec un/e camarade/s et ceci pour les trois jours. Le jeudi, chez les Petits, cette activité est presque insignifiante (catégorie « autres »), mais le mercredi, par contre, elle couvre 7% de ce temps, bien plus que chez les Grands.

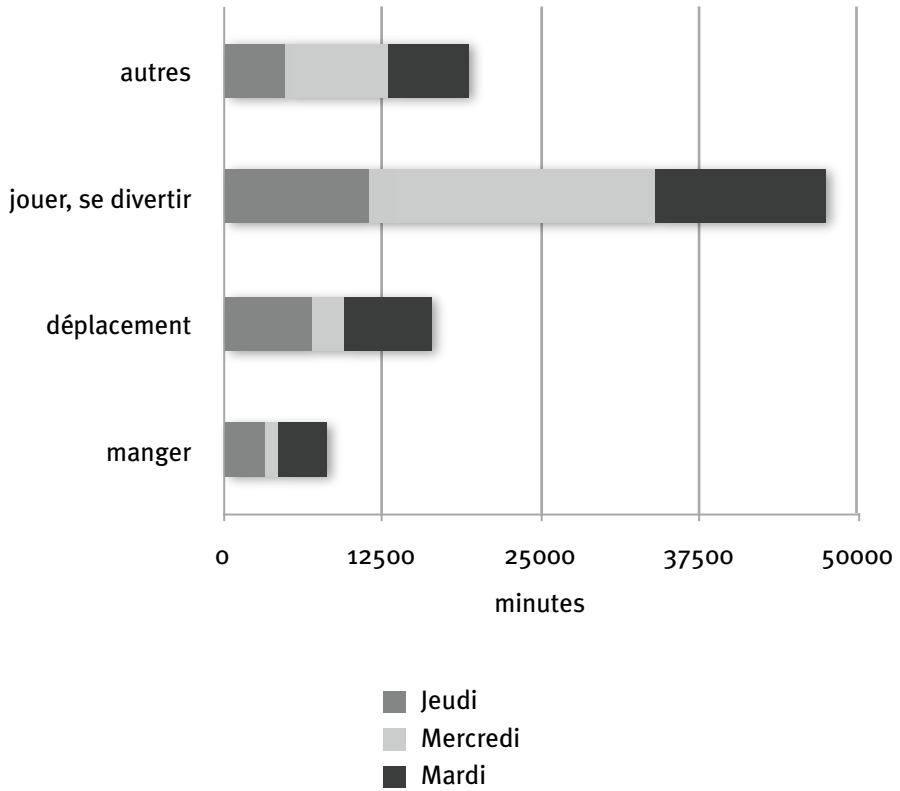
Comme chez les Petits, chez les enfants de 9 à 11 ans l'activité « manger » en compagnie exclusivement d'un/e camarade/s perd beaucoup de force le mercredi, n'allant que jusqu'à 3% du total du temps passé avec un/e camarade/s.

Les « activités créatrices et de découverte » effectuées en compagnie d'un/e camarade/s, sont assez importantes chez les Petits, alors que chez les Grands elles sont insignifiantes les jours d'école (catégorie « autres »), ne couvrant que 6% du temps total passé avec un/e camarade/s, le mercredi.

L'activité « sorties » des enfants de 9 à 11 ans, réalisées en compagnie d'un/e camarade, le mercredi, présente le même pourcentage que chez les Petits, mais elles concernent à part presque égales des *sorties achats* (30%), des *sorties culturelles* (30%) et des *sorties divertissements* (31%) ; les *sorties sociales* concernent le 9% restant.

L'activité « devoirs », lorsqu'elle a lieu en compagnie d'un/e camarade/s, chez les Petits, est presque inexistante alors que, chez les Grands, elle apparaît tous les jours et couvre jusqu'à 5% du temps passé avec un/e camarade/s durant les jours d'école.

Temps total (par activité) passé par les Grands en compagnie d'un ou des camarades, selon le jour.



GRAPH. 7

4.4.5 Quelles sont la fréquentation et la durée des activités réalisées en dehors de l'école, sans compagnie, selon le jour et selon la tranche d'âge ?

4.4.5.1 Fréquentation de chaque activité réalisée sans compagnie, selon le jour, chez les Petits.

Sur l'échantillon de 452 enfants ayant entre 4 et 6 ans, on peut observer que l'immense majorité réalise au moins une activité en solitaire ; les enfants concernés s'élèvent à 391 le mardi (87%), à 388 le mercredi (86%) et à 379 le jeudi (84%). Ceci montre aussi qu'entre 13% et 16% des enfants ayant entre 4 et 6 ans, ne réalise aucune activité durant les jours étudiés, en compagnie de personne.

Les activités réalisées sans compagnie ayant le plus de poids chez les Petits, c'est-à-dire celles qui réunissent un pourcentage d'enfants égal ou supérieur à 15% de l'échantillon total des Petits, durant au moins un jour sont : l'activité « sieste-coucher », les « soins personnels », « l'habillage », les « activités créatives et de découverte », les « activités médiatiques » et l'activité « jouer, se divertir ». *[VOIR TABLEAU 12].*

**Enfants de 4 à 6 ans concernés par chaque activité,
lorsque celle-ci est réalisée en solitaire.**

[Les chiffres on été arrondis]

activités	mardi		mercredi		jeudi	
	nb	%	nb	%	nb	%
sieste-coucher	56	12 %	101	22 %	66	15 %
soins personnels	182	40 %	169	37 %	167	37 %
habillage	189	41 %	177	39 %	163	36 %
manger	48	11 %	54	12 %	49	11 %
déplacement	42	9 %	21	5 %	38	8 %
act convers. & sociab.	0	0 %	9	2 %	6	1 %
act emo-affectives	3	0 %	1	0 %	2	0 %
act d'organisation	26	6 %	18	4 %	21	5 %
act créat.découverte	118	26 %	137	30 %	97	21 %
act médiatiques	107	24 %	128	28 %	95	21 %
jouer, se divertir	187	41 %	192	42 %	182	40 %
devoirs	14	3 %	20	4 %	14	3 %
cours	0	0 %	0	0 %	0	0 %
sorties	0	0 %	2	0 %	0	0 %
soins, ennuis sante	2	0 %	8	2 %	4	1 %
tâches diverses	12	3 %	21	5 %	5	1 %

TABLEAU 12

4.4.5.2 Temps passé par les Petits sans compagnie, selon les différents types d'activités et selon le jour.

Le temps moyen passé par les Petits sans compagnie est de 69 min (1h09) le mardi, 100 min (1h40) le mercredi et de 67 min (1h07) le jeudi. L'activité « jouer, se divertir » est celle qui prend le plus de temps parmi toutes les activités que les enfants réalisent en solitaire, durant les trois jours étudiés. Le mardi et le mercredi, les jeux effectués par les Petits en compagnie de personne, prennent environ un quart du temps total passé en solitaire (26%), alors que le mercredi cette activité atteint presque un tiers de ce temps (31%). La deuxième activité importante réalisée durant ce temps correspond aux « activités médiatiques », se manifestant avec un peu plus de force le mardi et le mercredi (19%), que le jeudi (15%). [Voir Graph 17].

Les jeux privilégiés des Petits, lorsqu'ils sont en compagnie de personne (c'est-à-dire, les plus fréquents de l'activité « jouer, se divertir »), sont, par ordre d'importance, mais selon le jour : les *jeux symboliques* (28% le mardi, 30% le mercredi et 25% le jeudi), l'activité *jouer, sans spécificité*, (17% le mardi, 25% le mercredi et 29% le jeudi) et les *jeux électroniques* (20% le mardi, 15% le mercredi et 18% le jeudi). Viennent ensuite, les *jeux construction* (7% les trois jours), les *petits jeux ou activités d'intérieur* (7% le mardi, 6% le mercredi et 5% le jeudi), les *jeux-activités sportives* (7% le mardi, 2% les autres deux jours) et enfin avec des pourcentages inférieurs à 4%, les *jeux société*, les *jeux didactiques*, les *jeux d'imitation*, les *jeux adresse*, *jeux animal domestique*, etc. [VOIR TABLEAU 1 - CHAPITRE III]

On constate ensuite, la présence de quatre autres activités majeures (représentant 10%, ou plus, du temps total concerné) ; il s'agit des « activités créatives et de découverte », de l'activité « sieste-coucher », des « soins personnels » et de l'activité « habillage ».

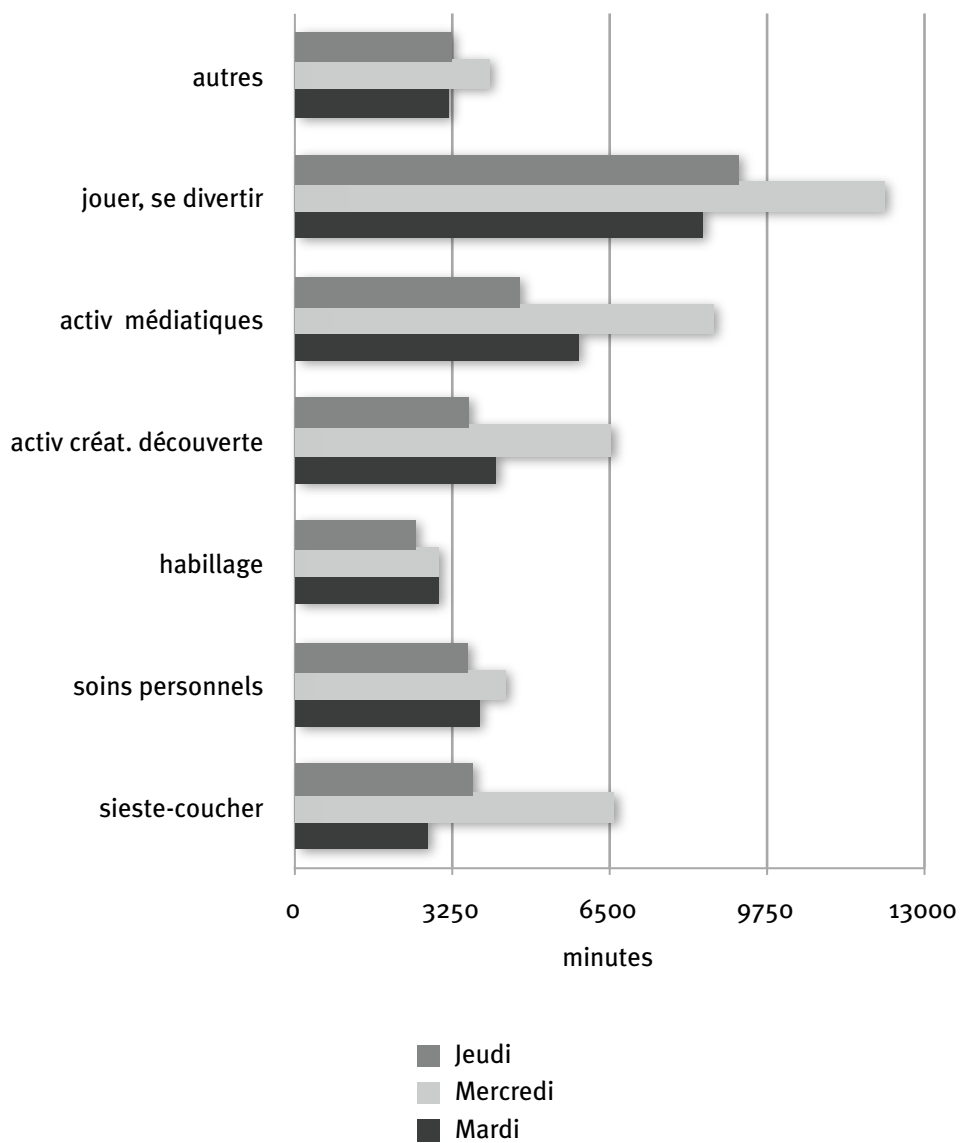
Les « activités créatives et de découverte » présentent des pourcentages allant de 12% à 14% du temps total pour ce type de compagnie, selon le jour ; le mercredi étant le plus important. C'est le mercredi aussi, où l'activité « sieste-coucher » prend le plus de temps (15%) lorsque les enfants ne sont pas accompagnés, suivi du jeudi (12%) ; le mardi, par contre, celle-ci n'atteint pas 10% du temps total.

Parmi les « activités créatives et de découverte » les plus fréquentes par les Petits, lorsqu'ils se trouvent seuls, on observe, en premier lieu et pour les trois jours, les *activités artistiques*, particulièrement celles qui consistent à dessiner et à colorier (51% le mardi, 42% le mercredi et 54% le jeudi), suivies par les *activités littéraires* (29% le mardi, 34% le mercredi et 28% le jeudi). Selon le jour, viennent après, ou les *activités manuelles ou pratiques* (8% le mardi, 16% le mercredi et 9% le jeudi), ou les *autres activités d'observation et d'apprentissage* (12% le mardi, 7% le mercredi et 10% le jeudi).

L'activité « soins personnels » prend 12% du temps total passée par les Petits en compagnie de personne durant les jours d'école et un peu moins le mercredi (10%). L'activité « habillage », pour sa part, atteint son maximum le mardi avec 10% du temps total; les autres deux jours elle ne couvre que 7% ou 8% du temps passé par les Petits en solitaire.

Il est intéressant de remarquer que certaines activités d'ordre physiologique, prennent une importance non négligeable lorsque les enfants sont seuls. A contrario, d'autres activités plutôt importantes lorsque les enfants sont accompagnés, comme « manger » ou « déplacements », ne prennent qu'un petit pourcentage du total du temps passé en solitaire pour les trois jours (pas plus que 4%). [VOIR GRAPH. 8].

Temps total (par activité) passé par les Petits à réaliser une activité seuls, selon le jour.



GRAPH. 8

4.4.5.3 Fréquentation de chaque activité réalisée sans compagnie, selon le jour, chez les Grands.

Sur l'échantillon de 451 Grands, on peut observer que l'immense majorité des enfants réalise au moins une activité en solitaire ; les enfants concernés s'élèvent à 436 le mardi (97%), à 432 le mercredi (96%) et à 426 le jeudi (94%). Ceci montre aussi que parmi les enfants ayant entre 9 et 11 ans seulement un minime pourcentage (de 3% à 6% selon le jour) ne réalise aucune activité durant les jours étudiés, en compagnie de personne.

Enfants de 9 à 11 ans concernés par chaque activité, lorsque celle-ci est réalisée en solitaire.

[Les chiffres ont été arrondis]

activités	mardi		mercredi		jeudi	
	nb	%	nb	%	nb	%
sieste-coucher	41	9 %	49	11 %	47	10 %
soins personnels	264	59 %	297	66 %	282	63 %
habillage	331	73 %	307	68 %	302	67 %
manger	98	22 %	102	23 %	98	22 %
déplacement	268	59 %	152	34 %	268	59 %
act convers. & sociab.	11	2 %	18	4 %	10	2 %
act emo-affectives	2	0 %	4	1 %	5	1 %
act d'organisation	70	16 %	49	11 %	66	15 %
act créat.découverte	185	41 %	226	50 %	198	44 %
act médiatiques	131	29 %	169	37 %	121	27 %
jouer, se divertir	159	35 %	179	40 %	155	34 %
devoirs	155	34 %	190	42 %	177	39 %
cours	1	0 %	0	0 %	1	0 %
sorties	8	2 %	9	2 %	9	2 %
soins, ennuis sante	4	1 %	5	1 %	3	1 %
tâches diverses	38	8 %	72	16 %	49	11 %

TABLEAU 13

Les activités réalisées sans compagnie ayant le plus de poids chez les Grands, c'est-à-dire celles qui réunissent un pourcentage d'enfants égal ou supérieur à 15% de l'échantillon total des Grands, durant au moins un jour sont : l'activité « soins personnels », « l'habillage », l'activité « manger », les « déplacements »,

les « activités d'organisation », les « activités créatives et de découverte », les « activités médiatiques », l'activité « jouer, se divertir », les « devoirs » et les « tâches diverses ». [VOIR TABLEAU 13]

4.4.5.4 Temps passé par les Grands sans compagnie, selon les différents types d'activités et selon le jour.

Le temps moyen passé par les Grands sans compagnie est de 121 min (2h01) le mardi, 164 min (2h44) le mercredi et de 125 min (2h05) le jeudi. On constate une nette augmentation de ce temps moyen, par rapport à celui des Petits. La distribution des activités pour ce type de compagnie est plus variée chez les Grands que chez les Petits. On observe, par ailleurs, qu'aucune activité n'atteint un quart du temps total passé en solitaire.

Les jours d'école le type d'activité qui prend le plus de temps, parmi les activités réalisées en solitaire, est celle des « activités créatives et de découverte » (17% du temps total le mardi et 15% du temps total le jeudi), alors que le mercredi ce sont les « activités médiatiques » qui prennent le plus de temps lorsque les enfants se trouvent en solitaire (18%), suivies cependant de très près par les deux autres activités de loisirs, l'activité « jouer, se divertir » et les « activités créatives et de découverte » (17% du temps total chacune). [VOIR GRAPH. 9]

Parmi les « activités créatives et de découverte » les plus fréquentes chez les Grands, lorsqu'ils se trouvent seuls, on observe, en premier lieu et pour les trois jours, les *activités littéraires* (entre 67% et 72% selon le jour), suivies par les *activités artistiques* (entre 22% et 27% selon le jour). Viennent ensuite les *activités manuelles ou pratiques* (entre 5% et 8% selon le jour) et enfin avec une minime représentation les *autres activités d'observation et d'apprentissage*.

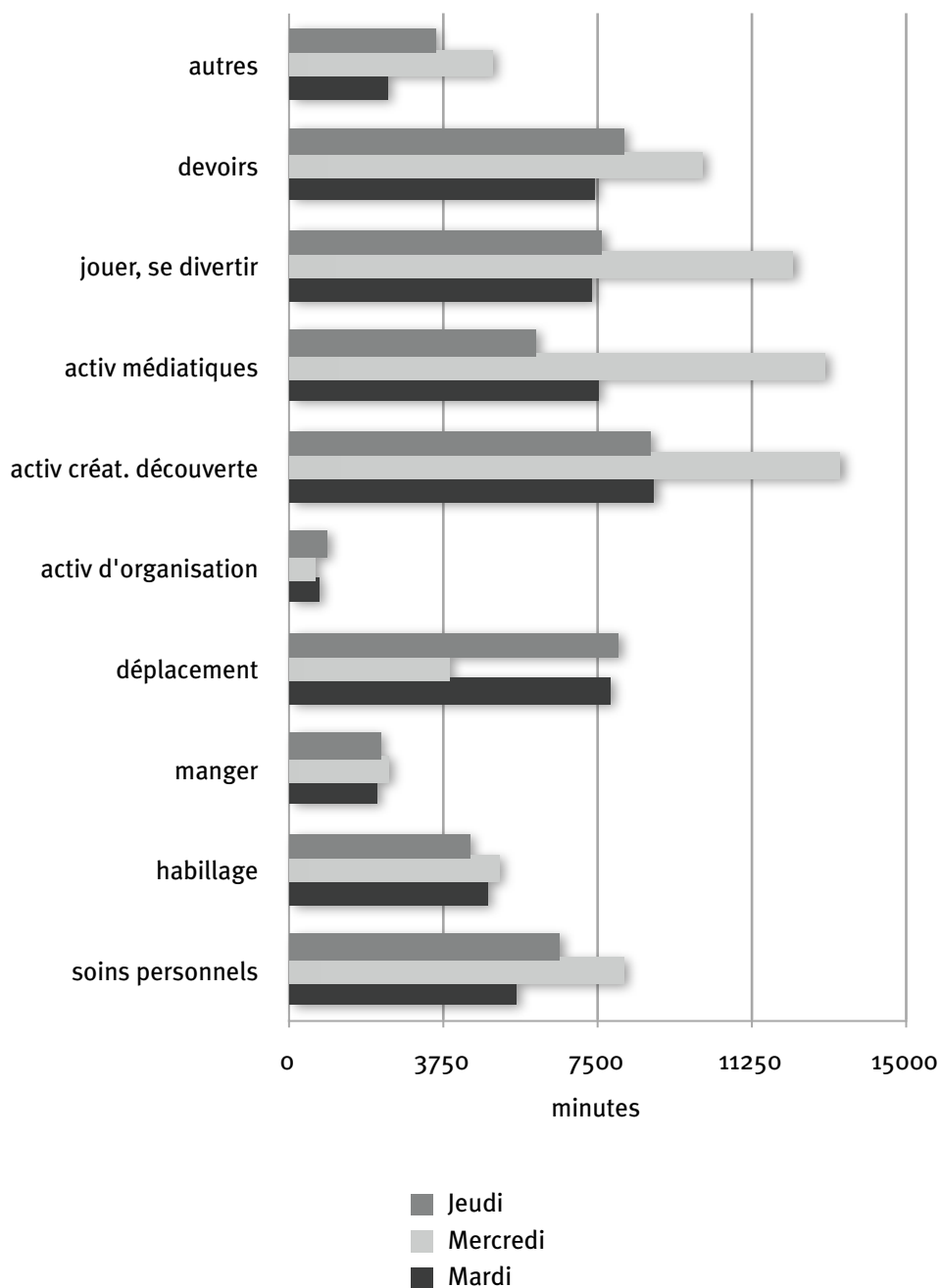
Parmi les « activités médiatiques » réalisées par les Grands en solitaire, c'est l'activité *regarder film* qui accapare la grande majorité de ce type d'activités (entre 83% et 85% selon le jour).

Les jours scolaires, après les « activités créatives et de découverte » réalisées en solitaire le mardi, trois activités différentes partagent la deuxième place, toutes les trois avec un taux de 14% du temps total passé seuls ; il s'agit de l'activité « déplacements », des « activités médiatiques » et des « devoirs ». Le jeudi c'est l'activité « jouer, se divertir » et l'activité « devoirs » qui viennent en deuxième lieu (14% du temps total) suivies par l'activité « déplacements » (13%). Tout ceci montre que les enfants qui ont entre 9 et 11 ans peuvent effectuer lorsqu'ils sont seuls, des activités plus variées et plus contraignantes, comme les « devoirs » ou les « déplacements », que ceux de 4 à 6 ans qui se limitent surtout aux activités d'ordre physiologique ou aux activités de loisirs.

Le mercredi, deux activités prennent la deuxième place après les « activités médiatiques » ; il s'agit de l'activité « jouer, se divertir » et des « activités créatives et de découverte ». Ceci montre que le mercredi, plus de la moitié du temps passé par les Grands en solitaire concerne des activités de loisirs; sur la moitié restante on découvre encore deux activités majeures, l'activité « devoirs » (14% du temps total), suivie de l'activité « soins personnels ».

Parmi les activités effectuées en solitaire, chez les Grands, la seule activité majeure d'ordre physiologique est celle qui concerne les soins personnels (11% du temps total passé seuls), toutes les autres activités de ce genre représentent un taux inférieur à 10% du temps total.

Temps total (par activité) passé par les Grands à réaliser une activité seuls, selon le jour.



GRAPH. 9

4.4.6 Quelle est l'influence des caractéristiques socio-familiales selon les différents types de compagnie développés par l'enfant en dehors de l'école, selon le jour et selon l'âge ?

Cette analyse est basée sur une comparaison des durées médianes des box-plots classiques avec leurs respectifs tests de médianes. Nous avons constitué, sur le logiciel SPSS, des fichiers spécifiques additionnant pour chaque échantillon (Petits et Grands) et pour chaque jour, la durée de chaque type de compagnie par enfant tout en les distinguant selon chaque variable socio-démographique. Les différences de durées médianes ont été retenues comme significatives lorsque la valeur de l'hypothèse nulle était inférieure à 5% ($p < .05$).

Les variables de type de compagnie retenues pour les analyses sont les suivantes : la fratrie élargie, un ou des adulte(s) de la famille, un ou des camarade(s) et sans compagnie.

4.4.6.1 Analyse de la durée médiane des différents types de compagnie de l'enfant, en fonction du genre.

L'échantillon des Petits compte 247 garçons (54.7%) et 205 filles (45.3%) ; l'échantillon des Grands compte 222 garçons (49.3%) et 229 filles (50.7%).

Par rapport au genre on ne constate qu'une seule différence significative et ceci uniquement chez les Petits.

Différences des durées médianes constatées pour chaque type de compagnie, chez les Petits, en fonction du genre.

Le **mercredi** on constate que les garçons passent significativement plus de temps que les filles ($p = .020$) en compagnie de leur « fratrie élargie ». Les pre-

miers présentent une durée médiane de 165 min, alors que les deuxièmes présentent une durée médiane de 135 min.

4.4.6.2 Analyse de la durée médiane des différents types de compagnie de l'enfant en fonction du milieu socioculturel de la famille.

L'échantillon des Petits compte : 229 enfants de milieu de base et moyen basique (50.6%), 101 enfants de milieu moyen (22.4%) et 122 enfants de milieu moyen élevé et élevé (27.1%). L'échantillon des Grands compte : 221 enfants de milieu de base et moyen basique (49.1%), 114 enfants de milieu moyen (25.4%) et 115 enfants de milieu moyen élevé et élevé (25.5%).

Afin de faciliter la lecture, les trois catégories (réduites) des milieux socioculturels seront appelées selon trois types de niveaux: le *1er niveau ou milieu ouvrier*, correspond au milieu socioculturel de base et moyen basique; le *2ème niveau ou milieu moyen*, correspond au milieu socioculturel moyen et le *3ème niveau ou milieu aisé* correspond au milieu socioculturel moyen-élevé et élevé.

Parmi les différents types de compagnie analysés, ce n'est que la compagnie des « parent(s) » du **mardi** qui présente des différences de durées médianes significatives chez les Petits. Chez les Grands, on observe que chaque jour observé présente de différences significatives des durées médianes sur un type de compagnie différent. La compagnie des « parent(s) » le **mardi**, comme chez les Petits, la catégorie « sans compagnie » le **mercredi** et la compagnie de la « fratrie élargie » le **jeudi**.

Différences des durées médianes constatées pour chaque type de compagnie, chez les Petits, en fonction du milieu socioculturel de la famille.

Le **mardi**, les différences des durées médianes de la compagnie des « parent(s) », significativement différentes selon le milieu socioculturel des enfants ($p = .008$), se manifestent comme suit: les enfants de milieu moyen présentent les

durées médianes les plus courtes (66 min) et ceux de milieu ouvrier les plus longues (108 min). Les enfants de milieu aisé se trouvent entre les deux (90 min).

Différences des durées médianes constatées pour chaque type de compagnie, chez les Grands, en fonction du milieu socioculturel de la famille.

Le **jeudi**, les différences significatives des durées médianes de la compagnie de la « fratrie élargie » selon le milieu socioculturel ($p = .004$), se manifestent par une tendance décroissante: les enfants des milieux ouvrier affichent la plus longue durée médiane (90 min), viennent ensuite les enfants de milieu moyen (78 min) et enfin ceux de milieu aisé, qui affichent la durée médiane la plus courte (60 min) . Bien que le **mercredi** les différences des durées médianes ne soient pas significatives, elles se présentent de manière analogue à celles de **jeudi**.

En ce qui concerne la compagnie des « parent(s) », on observe une relation inversement proportionnelle et significativement différente ($p = .021$), le **mardi**. En effet, plus le milieu socioculturel est bas, plus longue est la durée médiane du temps passé par les Grands dans ce type de compagnie (80 min pour le milieu ouvrier, 65 min pour le milieu moyen et 50 min pour le milieu aisé).

La compagnie des « camarade(s) » présente des différences marginalement significatives (coefficient de x , $p < .10$) tant le **mercredi** ($p = .075$) que le **jeudi** ($p = .088$). On constate que chez les enfants de 9 à 11 ans, plus le milieu socioculturel est bas, plus longue est la durée médiane pour ce type de compagnie et notamment le **mercredi**. Les enfants de milieu ouvrier présentent une durée médiane de 150 min et ceux de milieu aisé de 95 min ; ceux de milieu moyen se situant au milieu avec une durée médiane de 120 min. Le **jeudi**, les enfants de milieu ouvrier, présentent à nouveau la plus longue durée médiane (80 min) et nettement différente des autres deux catégories qui présentent des durées médianes assez proches (54 min et 60 min respectivement).

On observe, enfin, que le **mercredi** la catégorie « sans compagnie » des enfants des milieux ouvrier et moyen présentent des durées médianes plus courtes et significativement différentes ($p = .012$), de celles des enfants de milieu aisé.

Les premiers avec des durées médianes de 149 min et de 140 min respectivement, contre celle de 180 min des derniers.

4.4.6.3 Analyse de la durée médiane des différents types de compagnie de l'enfant, en fonction de la nationalité.

L'échantillon des Petits compte : 264 enfants suisses (58.4%), 119 enfants de l'Europe occidentale (26.3%) et 69 enfants d'autres nationalités (15.3%). L'échantillon des Grands compte 287 enfants suisses (63.6%), 95 enfants de l'Europe occidentale (21%) et 70 enfants d'autres nationalités (15.5%).

Les différences de durées médianes de différents type de compagnie retenus selon ces trois types de nationalité sont très peu présentes. Chez les Petits, on ne constate des différences significatives que le **mercredi** pour la compagnie des « camarade(s) ». Chez les Grands, on observe aussi des différences significatives pour ce type type de compagnie le **mercredi** ainsi que le **jeudi**, pour la compagnie de la « fratrie élargie ».

Différences des durées médianes constatées pour chaque type de compagnie, chez les Petits, en fonction de la nationalité.

Le **mercredi**, les durées médianes passées en compagnie des « camarade(s) » chez les Petits sont significativement différentes ($p = .030$) pour les trois types de nationalités. Les enfants d'Europe occidentale présentent la plus longue durée médiane (142 min), suivent les enfants suisses (120 min), puis après ceux d'Autres nationalités (92 min) présentant la plus courte durée médiane dans ce type de compagnie.

Différences des durées médianes constatées pour chaque type de compagnie, chez les Grands, en fonction de la nationalité.

Chez les Grands, lorsque les enfants sont en compagnie de leur « fratrie élargie » le **jeudi**, on observe que des différences significatives ($p = .019$) entre les trois types de nationalité. Les enfants d'Autres nationalités ont la durée médiane la plus longue (120 min), les enfants venant de l'Europe occidentale présentent la durée médiane se situant au milieu (100 min), alors que les enfants suisses ont la durée médiane la plus courte (69 min).

Quant à la compagnie des « camarade(s) » du **mercredi**, ce sont les enfants suisses qui présentent la durée médiane la plus longue est significativement différente des autres deux types de nationalité (157 min au lieu de 95 min ou 100 min respectivement).

4.4.6.4 Analyse de la durée médiane des différents types de compagnie de l'enfant, en fonction de la structure familiale.

L'échantillon des Petits compte : 397 enfants de familles biparentales (87.8%), 43 enfants de familles monoparentales (9.4%) et 13 enfants de familles recomposées (2.8%). L'échantillon des Grands compte : 358 enfants de familles biparentales (79.4%), 13 enfants de familles monoparentales (13.8%) et 30 enfants de familles recomposées (6.7%).

Aucune différence significative de durée médiane n'a été constaté en fonction de la structure familiale, chez les Petits. Toutefois on a constaté des différences marginalement significatives (coefficient de x , $p < .10$) tant le **mardi** que le **mercredi** pour la compagnie d'un « camarade(s) », ainsi que le **mercredi** aussi pour la compagnie d'un ou des « parent(s)».

L'influence de la structure familiale dans les durées médianes de chaque type de compagnie ne se manifeste significativement que chez les Grands et uniquement le **jeudi**, lorsque les enfants se trouvent en compagnie de leurs « camarade(s) ». Le **mercredi** nous assistons exactement au même phénomène mais avec un coefficient marginalement significatif.

Différences des durées médianes constatées pour chaque type de compagnie, chez les Petits, en fonction de la structure familiale.

En ce qui concerne la compagnie d'un ou des « parent(s) », on constate que le **mercredi**, les durées médianes de ce type de compagnie pour les enfants de *familles monoparentales* sont les plus longues (209 min) et présentent des différences marginalement significatives ($p = .061$) par rapport à celles des enfants de *familles biparentales* (110 min) et à celles de *familles recomposées* (74 min).

Pour les enfants de *familles monoparentales*, les durées médianes de la compagnie d'un « camarade(s) » sont plus longues et présentent des différences marginalement significatives ($p = .091$) par rapports aux autres deux catégories. Le **mardi**, les durées médianes des enfants de *familles recomposées* sont équivalentes à celles des enfants de *familles biparentales* (76 min et 80 min respectivement), alors que les enfants de *familles monoparentales* présentent une durée médiane de 120 min. Le **mercredi**, la durée médiane des enfants de *familles recomposées* se trouve au milieu. Les enfants de *familles monoparentales* ont la plus longue durée médiane (304 min) et à l'opposé de celles des enfants de *familles biparentales* (119 min).

Différences des durées médianes constatées pour chaque type de compagnie, chez les Grands, en fonction de la structure familiale.

Le **jeudi**, les durées médianes de la compagnie d'un « camarade(s) » des enfants de *familles biparentales* son les plus courtes (65 min) et significativement ($p = .011$) différentes de celles des *familles monoparentales* et *recomposées* qui présentent des résultats équivalents (90 min et 95 min respectivement). Le **mercredi**, chaque type de structure familiale affiche des différences des durées médianes marginalement significatives pour ce type de compagnie ($p = .053$), mais la tendance reste la même que celle de **jeudi**. Les *familles recomposées*, affichent la plus longue (180 min) et celle des enfants de *familles biparentales* la plus courte (120 min). La durée médiane des enfants de *familles monoparentales* se trouve entre les deux (145 min).

4.4.6.5 Analyse de la durée médiane des différents types de compagnie de l'enfant, en fonction de la présence ou de l'absence d'un travail rémunéré de la mère.

L'échantillon des Petits compte : 283 enfants dont la mère travaille¹ (62.6%), 166 enfants dont la mère ne travaille pas (36.8%) (3 sujets dont la question est « non pertinente »). L'échantillon des Grands compte : 280 enfants dont la mère travaille (62.2%), 170 enfants dont la mère ne travaille pas (37.7%) (un sujet dont la question est « non pertinente »).

L'influence du travail de la mère sur les durées médianes de chaque type de compagnie étudié ne se manifeste que chez les Petits et qu'un seul jour chaque fois. La catégorie « sans compagnie » est la seule ne présentant pas de différences significatives de durée médiane chez les Petits. Bien que chez les Grands, les tests de médianes ne soient pas significatifs, on observe que la catégorie « sans compagnie » du *mercredi*, présente un coefficient marginalement significatif ($p < .10$).

Différences des durées médianes constatées pour chaque type de compagnie, chez les Petits, en fonction de la présence ou de l'absence d'un travail rémunéré de la mère.

Les durées médianes de la compagnie de la « fratrie élargie » selon si la mère de l'enfant travaille ou pas, ne se différencient significativement que le *jeudi* ($p = .008$). Lorsque la mère travaille, la durée médiane passé en compagnie de la fratrie est significativement plus courte, que lorsque la mère ne travaille pas.

1 Par «travail de la mère» nous entendons son activité professionnelle ou son travail rémunéré.

Chez les premiers elle s'élève à 79 min, alors que celle des deuxièmes elle s'élève à 100 min.

Les durées médianes de la compagnie d'un « parent(s) » se présentent systématiquement de la même manière : les enfants dont la mère travaille, passent plus de temps en compagnie d'un « parent(s) », que les enfants dont la mère ne travaille pas. Toutefois ce n'est que le *mercredi* ($p = .009$) où cette différence est significative (chiffres ci-dessous en italique). Les enfants dont la mère travaille présentent les durées les plus longues pour ce type de compagnie durant les trois jours (chronologiquement 100 min, *137 min* et 91 min), par opposition à celles des enfants dont la mère ne travaille pas (chronologiquement 75 min, *100 min* et 68 min).

Les durées médianes de la compagnie d'un « camarade(s) » ne présentent des différences significatives pour cette variable que le *jeudi* ($p = .002$). Ce jour-là, la durée médiane de ce type de compagnie, pour les enfants dont la mère travaille est plus longue (115 min) et significativement différente de celle des enfants dont la mère ne travaille pas (61 min).

Différences des durées médianes constatées pour chaque type de compagnie, chez les Grands, en fonction de la présence ou de l'absence d'un travail rémunéré de la mère.

Aucune différence significative de durées médianes n'a été observée chez les Grands. Toutefois, on constate que le *mercredi*, des différences de durées médianes des activités réalisées « sans compagnie », sont marginalement significatives (coefficient de x , $p = .072$) selon si la mère travaille ou pas. Concrètement, les enfants dont la mère travaille passent nettement plus de temps seuls dans leurs activités du mercredi (159 min) que les enfants dont la mère ne travaille pas (139 min).

4.4.6.6 Analyse de la durée médiane des différents types de compagnie de l'enfant, en fonction du nombre d'enfants dans la famille.

L'échantillon des Petits compte : 87 enfants de familles d'un enfant (19.2%), 259 enfants de familles de deux enfants (57.3%), 76 enfants de familles de trois (16.8%) et 30 enfants de familles de quatre enfants et plus (6.6%). L'échantillon des Grands compte : 58 enfants de familles d'un enfant (12.8%), 231 enfants de familles de deux enfants (51.2%), 121 enfants de familles de trois enfants (26.8%) et 41 enfants de familles de quatre enfants et plus (9.1%)

L'influence du nombre d'enfants dans la famille sur les durées médianes de chaque type de compagnie, est très importante, bien que chez les Petits elle se manifeste un peu plus que chez les Grands. Chez les premiers, tous les types de compagnie dévoilent des différences importantes selon le nombre d'enfants dans la famille, sauf le jeudi où la catégorie « sans compagnie » ne présente pas de différences significatives. Chez les deuxièmes, on observe des différences de durée médiane dans la compagnie de la « fratrie élargie » et dans celle des « parent(s) » durant les trois jours observés. La compagnie des « camarade(s) » ne présente des différences significatives que les jours d'école. De plus, on constate que tant chez les Grands, que chez les Petits, les différences de durées médianes se présentent plus fréquemment dans un rapport de proportion directe ou de proportion inverse entre le nombre d'enfants de la famille et le type de compagnie permettant de dégager plus clairement les tendances existantes.

Différences des durées médianes constatées pour chaque type de compagnie, chez les Petits, en fonction du nombre d'enfants dans la famille.

Les différences de durées médianes de la compagnie de la « fratrie élargie » en fonction du nombre d'enfants dans la famille, sont significatives durant les trois jours observés. Les deux premiers jours présentent une relation entre x et y forte (le **mardi**, $p = .002$ et le **mercredi**, $p = .001$). Les jours d'école montrent une tendance nette: plus il y a d'enfants dans la famille, plus la durée de ce type de compagnie est longue. Le **mercredi**, cette tendance se manifeste un peu moins clairement. Par conséquent, tant le **mardi** que le **jeudi** ($p = .011$), on observe que les plus longues durées médianes de ce type de compagnie sont celles concernant les enfants de *familles de 4 enfants et plus* (163 min et 144 min respectivement), suivie et significativement différente de celles des enfants de *familles de 3 enfants* (102 min et 109 min respectivement), suivie et significativement différente de celle des enfants de *famille de 2 enfants* (80 min chacune) enfin, différente aussi de celle des enfants de *familles d'enfant uniques* le **mardi**, mais assez proche le **jeudi** (15 min et 78 min). Le **mercredi**, la durée médiane la plus longue de ce type de compagnie est à nouveau celle des enfants de *familles de 4 enfants et plus* (285 min), nettement différente de celle des enfants de *famille de 3 enfants* (160 min) qui suit ; cette dernière, est aussi nettement différente de celle des enfants de *familles de 2 enfants*, qui est moins longue (135 min). Les enfants de *familles d'enfants uniques*, par contre, présentent une durée médiane plus proche des enfants de *familles de 3 enfants* et supérieure donc à celle des familles qui les précèdent.

Les différences de durées médianes de la compagnie d'un « parent » en fonction du nombre d'enfants dans la famille sont très significatives durant les trois jours observés ($p = .000$). Bien qu'elles ne s'affichent pas de la même manière chaque fois, on arrive à dégager deux tendances : les durées médianes les plus longues de ce type de compagnie sont systématiquement celles des enfants de *familles d'enfants uniques* et les durées médianes les plus courtes, tant le **mercredi** que le **jeudi**, sont celles concernant les enfants de *familles de 4 enfants et plus* ; cette dernière tendance, change un peu le **mardi**, car ce sont les enfants de *familles de 3 enfants* qui présentent les durées médianes les plus courtes. Le **mardi**, la durée médiane la plus longue de la compagnie d'un « parent » et significativement différente des trois autres catégories chez les *enfants uniques* (215 min). Vient après, la durée médiane des enfants de *familles de 2 enfants*

(75 min) qui est aussi significativement différente des deux catégories restantes (avec 3 enfants et avec 4 enfants et plus) ; ces dernières, ayant les durées médianes les plus courtes, ne présentant pas de résultats trop dissemblables (56 min et 60 min par ordre croissant). Le **mercredi**, ce type de compagnie présente des durées médianes inversement proportionnelles, par rapport au nombre d'enfants dans la famille, avec des différences importantes, sauf entre les *familles de 2 enfants* (90 min) et les *familles de 3 enfants* (80 min). Comme déjà annoncé, la durée médiane la plus élevée concerne celle des *enfants uniques* (317 min) ; puis vient celle des enfants de *familles de 2 enfants*, puis, celle des enfants de *familles de 3 enfants* et enfin, la plus courte et nettement différente, celle touchant les enfants de *familles de 4 enfants et plus* (45 min). Le **jeudi**, la durée médiane la plus importante pour ce type de compagnie est celle des *enfants uniques* (204 min) significativement différente des autres trois catégories. Vient après celle concernant les enfants de *familles de 3 enfants* (83 min) significativement différente de celle concernant les enfants de *familles de 2 enfants* (60 min) ; la plus courte étant aussi significativement différente des autres trois catégories, comme déjà vu, celle des enfants de *familles de 4 enfants et plus*.

Les durées médianes de la compagnie d'un « camarade(s) », chez les enfants de 4 à 6 ans selon le nombre d'enfants dans la famille ne se présentent pas de la même manière tous les jours, mais on constate deux tendances : la première montrant que durant les trois jours étudiés les *enfants uniques* présentent les durées médianes les plus longues et significativement différentes des autres catégories les jours d'école et la deuxième montrant que les enfants de *familles de 4 enfants ou plus*, présentent systématiquement les durées médianes les plus courtes pour ce type de compagnie ; elles ne sont significativement différentes des toutes les autres catégories que le **mardi** et le **mercredi**, car le **jeudi** elles ont une durée médiane équivalente à celle des enfants de *familles de 3 enfants*. Le **mardi**, on constate que la durée médiane la plus longue et significativement différente ($p = .009$) des autres trois catégories est celle des *enfants uniques* (120 min). Viennent après celle des enfants de *famille de 2 enfants* (75 min) ainsi que celle des enfants de *famille de 3 enfants* (68 min) qui se suivent de près, puis on trouve celle des enfants de *familles de 4 enfants et plus* qui présentent la plus courte durée médiane (30 min) et nettement différente des autres. Le **mercredi**, comme déjà signalé, bien que la durée médiane la plus longue reste celle des *enfants uniques* (179 min), elle est suivie de près par celle des enfants de *familles de 3 enfants* (170 min). Elles sont significativement différentes ($p = .030$) des autres deux catégories (celle des enfants de *familles de 2 enfants* (116 min) et celle des enfants de *familles de 4 enfants et plus*), qui

ont la plus courte durée médiane pour ce type de compagnie. Le **jeudi**, la durée médiane la plus longue et très significativement différente des autres trois catégories ($p = .000$), est, comme déjà signalé, celle des *enfants uniques* (120 min). Vient ensuite la durée médiane des enfants de *familles de 2 enfants* (91 min) précédant celles des enfants de *familles de 3 enfants* et de *familles de 4 enfants et plus* qui présentent les mêmes durées médianes (60 min chacune).

Les différences significatives de durées médianes des activités réalisées « sans compagnie » du **mardi** et du **mercredi**, ne nous permettent pas de dégager une tendance définitive. Par contre, on observe que les *enfants uniques* présentent toujours la durée médiane la plus longue pour ce type de compagnie. Le **mardi**, les *enfants uniques* présentent la plus longue durée médiane (90 min) et significativement différente des autres catégories ($p = .043$). Par ordre croissant selon le nombre d'enfants de la famille les durées s'élèvent à 60 min, 50 min et 60 min. Le **mercredi**, la durée médiane pour ce type de compagnie, des *enfants uniques* est aussi la plus longue (133 min) et significativement différente des autres catégories ($p = .002$) ; viennent ensuite celle des enfants de *familles de 2 enfants* (95 min) et celle des enfants de *familles de 4 enfants et plus* (87 min), ne se distinguant pas nettement entre elles et se situant entre celle des *enfants uniques* et celle des enfants de *familles de 3 enfants* qui présentent les durées médianes les plus courtes (60 min).

Différences des durées médianes constatées pour chaque type de compagnie, chez les Grands, en fonction du nombre d'enfants dans la famille.

Les durées médianes de la compagnie de la « fratrie élargie » présentent des différences significatives durant les trois jours se manifestant d'une manière relativement semblable. La tendance général est la suivante : plus il y a d'enfants dans la famille, plus la durée de ce type de compagnie est longue. Par conséquent, en dehors du fait qu'il est évident que les enfants uniques ne sont pratiquement pas représentés pour ce type de compagnie, on observe une relation de proportion directe le **mardi**. Bien que les résultats vont dans le même sens les deux jours qui suivent, certaines catégories présentent des durées médianes équivalentes de celle des *enfants uniques*.

Le **mardi**, ($p = .014$) la durée médiane la plus longue (124 min) est celle de *familles de 4 enfants et plus*, vient ensuite celle des enfants de *famille de 3 enfants* (95 min), puis celle des enfants de *familles de 2 enfants* (65 min) et enfin la plus courte, celle des *enfants uniques* (49 min). Le **mercredi**, ($p = .011$) la durée médiane des enfants de *familles de 4 enfants et plus* est la plus longue (234 min) et nettement différente des autres catégories, vient après celle des enfants de *familles de 3 enfants* (135 min), puis celle des enfants de *familles de 2 enfants* et *d'enfants uniques* (100 min et 101 min respectivement). Le **jeudi**, ($p = .045$) les durées médianes les plus longues et nettement différentes des autres catégories sont, comme déjà signalé, celles des enfants de *familles de 4 enfants et plus* et de *familles de 3 enfants* (90 min), vient ensuite la durée médiane des enfants de familles de 3 enfants (70 min) et enfin celles des enfants uniques (53 min).

Les différences significatives de durées médianes de la compagnie d'un « parent(s) » présentent la même tendance les trois jours, mais d'une manière plus nette le **mercredi** ; ce jour-là, on constate un rapport de proportion inverse où toutes les catégories sont significativement différentes. En effet, on observe que plus il y a d'enfants dans la famille, moins dure le temps passé en compagnie d'un parent(s). Le **mardi**, la durée médiane de la compagnie d'un « parent(s) » concernant les *enfants uniques* est la plus longue (176 min) et significativement différente des autres catégories avec une relation entre x et y très forte ($p = .000$) ; vient ensuite, celle des enfants de *familles de 2 enfants* (65 min), nettement différente des durées des autres deux catégories ; celle des enfants de *familles de 3 enfants* et celle des enfants de *familles de 4 enfants ou plus* qui ont des résultats n'allant dans le même sens, mais pas nettement différents (47 min et 40 min respectivement). Le **mercredi**, comme déjà annoncé, les durées médianes de toutes les catégories sont significativement différentes ($p = .000$) et se présentent dans un rapport de proportion inverse ; la durée médiane la plus longue revient aux *enfants uniques* (284 min), suivie par celle des enfants de *familles de 2 enfants* (105 min), puis par celle des enfants de familles de 3 enfants (60 min) et enfin par celle des enfants de *familles de 4 enfants et plus*, (48 min) la plus courte. Le **jeudi**, le même phénomène, la plus longue durée médiane et significativement différente ($p = .000$) de celle des autres catégories concerne les *enfants uniques* (149 min), suivie de celle des enfants de *familles de 2 enfants* (62 min) significativement différente de celles des autres deux catégories restantes, qui ont des résultats relativement proches et allant dans le même sens (40 min pour les enfants de *familles de 3 enfants* et 35 min pour les enfants de *familles de 4 enfants et plus*).

Les différences significatives des durées médianes de la compagnie d'un « camarade(s) » selon le nombre d'enfants dans la famille permettent de dégager une tendance montrant que les *enfants uniques* sont systématiquement porteurs de la durée médiane la plus longue et que ceux des *familles de deux enfants* se trouvent les deux jours parmi ceux qui ont les durées médianes les plus courtes. Le **mardi**, donc, la durée médiane la plus longue et significativement différente ($p = .009$) est celle des *enfants uniques* (113 min), suivie par celle des enfants de *familles de 3 enfants* (85 min) significativement différente de celles des enfants des *familles de 2 enfants* et de *4 enfants et plus* présentant des durées médianes très proches (65 min et 63 min respectivement). Le **jeudi**, la durée médiane la plus longue (95 min) et significativement différente ($p = .016$) est celle des *enfants uniques* ; viennent après, celle des enfants de *familles de 3 enfants* et celle des enfants de *famille de 4 enfants et plus* ayant des résultats très proches (70 min et 67 min respectivement) ; enfin on observe que ce jour-ci les enfants de *familles de 2 enfants* sont ceux qui affichent la durée médiane la plus courte.

4.4.6.7 Analyse de la durée médiane des différents types de compagnie de l'enfant, en fonction de la place de l'enfant dans la fratrie (rang de l'enfant).

La catégorie *enfants uniques*, ne sera pas traitée dans les analyses car les *enfants uniques* ont été analysés par rapport au nombre d'enfants dans la famille et la variable place de l'enfant concerne la position de chaque enfant dans la fratrie. Par ailleurs, le nombre d'effectifs des *quatrièmes* enfants dans la fratrie est si réduit, qu'il ne sera pas pris en compte pour les analyses.

L'échantillon des Petits compte : 138 enfants aînés (30.5%), 178 enfants deuxièmes (39.4%) 36 enfants troisièmes (8%), 13 enfants quatrièmes (2.9%) et 87 enfants uniques (19.2%). L'échantillon des Grands compte : 178 enfants aînés (39.4%), 165 enfants deuxièmes (36.5%), 44 enfants troisièmes (9.7%), 6 enfants quatrièmes (1.3%) et 58 enfants uniques (12.9%)

L'influence de la place de l'enfant dans la fratrie sur les durées médianes de chaque type de compagnie est nettement plus importante chez les Petits que chez les Grands. Chez les premiers, tant la compagnie d'un « parent(s) » que celle d'un « camarade(s) » présentent, chaque jour observé, des différences significatives de durées médianes selon la place de l'enfant dans la famille. Les durées médianes des autres deux types de compagnie n'apparaissent comme significativement différentes que deux jours sur trois. Chez les deuxièmes, on n'observe des différences significatives des durées médianes selon la place de l'enfant dans la fratrie que sur deux types de compagnie et uniquement sur deux jours. Il s'agit de la compagnie d'un « parent(s) » et de la catégorie « sans compagnie ».

Différences des durées médianes constatées pour chaque type de compagnie, chez les Petits, en fonction de la place (ou du rang) de l'enfant dans la fratrie.

Les durées médianes de la compagnie de la « fratrie élargie » selon le rang de l'enfant dans la fratrie, se présentent chaque jour de la même manière et bien que, le **mercredi** la différence des durées médianes ne soient que marginalement significative ($p < 10$), la tendance est la même : les *aînés* sont ceux qui passent le moins de temps avec leur « fratrie élargie » et au fur et à mesure que le rang s'éloigne d'eux, les enfants passent un peu plus de temps avec leur fratrie ; les *deuxièmes*, plus que les *aînés*, les *troisièmes* plus que les *deuxièmes* et ainsi de suite. Par conséquent, le **mardi** ($p = .017$) et le **jeudi** ($p = .004$) les *aînés* présentent la durée médiane la plus courte (79 min et 75 min respectivement), viennent ensuite les *deuxièmes* qui affichent une durée médiane un peu plus longue (85 min les deux jours), puis les *troisièmes* avec une durée médiane encore plus longue (100 min et 121 min par ordre chronologique) et enfin les quatrièmes qui présentent les durées moyennes les plus élevées de chaque jour d'école (161 min et 145 min respectivement). Les résultats du **mercredi** ($p = .094$) pour chaque rang dans le même ordre sont les suivants : 126 min 155 min 206 min 300 min.

Les durées médianes de la compagnie d'un « parent(s) » selon le rang de l'enfant dans la fratrie, chez les Petits, ne dévoile pas une tendance nette ; on découvre d'une part, que les jours d'école les différences importantes ne se mani-

festent que par rapport à un seul type de rang, tous les autres affichant des résultats équivalents et d'autre part, que le **mercredi** les différences importantes se manifestent entre deux groupes, formés de deux types de rangs chacun. On observe aussi que pour ce type de compagnie ce sont les *troisièmes* qui ont, systématiquement, la durée médiane la plus longue. Concrètement, le **mardi**, ce sont les *deuxièmes* qui affichent la durée médiane la plus courte pour ce type de compagnie (60 min) et significativement différente ($p = .000$) de celle des autres enfants (75 min, les *aînés* ; 78 min les *quatrièmes* et 85 min les *troisièmes*). Le **mercredi**, les durées relativement équivalentes des *aînés* et des *deuxièmes* sont les plus courtes (77 min et 90 min respectivement) et significativement différentes ($p = .000$) de celles des *troisièmes* et *quatrièmes* (115 min et 105 min respectivement). Le **jeudi**, ce sont les *troisièmes* qui affichent la durée médiane la plus longue (102 min) et significativement différente ($p = .000$) des autres enfants (65 min les *aînés*, 60 min les *deuxièmes* et 50 min les *quatrièmes*). On observe aussi qu'ils présentent une distribution plus étendue (vers le haut) que celle des *aînés* ou des *deuxièmes* montrant qu'une partie des *troisièmes* profitent encore bien davantage de ce type de compagnie.

Les durées médianes de la compagnie d'un « camarade(s) » selon le rang de l'enfant dans la fratrie se présentent de manière hétérogène entre les jours d'école et le **mercredi**. On observe une seule tendance apparente les jours d'école : le **mardi**, les *aînés* et les *deuxièmes* affichent des durées médianes équivalentes, plus longues et nettement différentes, des autres catégories ou d'au moins d'une des catégories. Ce qui surprend, est que le **mercredi** les *aînés* (et les *quatrièmes à titre indicatif*) affichent les durées médianes les plus courtes pour ce type de compagnie, alors que les *deuxièmes* et *troisièmes*, avec des résultats équivalents et significativement différents présentent les plus longues durées médianes.

Le **mardi** donc, pour la compagnie d'un « camarade(s) », ce sont les durées médianes des *aînés* et des *deuxièmes* qui sont en tête (81 min et 75 min respectivement) et significativement différentes ($p = .020$) de celles des *troisièmes* (59 min). Le **mercredi**, on constate que les *aînés* présentent les durées médianes plus courtes (98 min) et significativement différentes ($p = .016$) de celles des *deuxièmes* et des *troisièmes* qui affichent des durées plus proches (131 min et 121 min respectivement). Le **jeudi**, les durées médianes les plus longues de la compagnie d'un camarade(s) reviennent, comme déjà signalé, à nouveau aux *aînés* et aux *deuxièmes* affichant des résultats équivalents (88 min et 85 min

respectivement) et significativement différents ($p = 0.00$) de ceux des troisièmes (60 min).

Les différences des durées médianes des activités réalisées par les Petits « sans compagnie », selon le rang de l'enfant dans la fratrie, ne se manifestent que le **mardi** et le **mercredi**. Le **mardi**, les *deuxièmes* affichent la durée médiane la plus longue (68 min) et significativement différente ($p = .047$) de celles des *troisièmes* et de celles des *aînés*, qui affichent des durées médianes équivalentes (51 min et 50 min respectivement). Le **mercredi**, chaque catégorie présente une durée médiane significativement différente ($p = .001$). Les *troisièmes* présentent la durée médiane la plus longue (125 min) et les *deuxièmes* la plus courte (75 min). Entre les deux extrêmes, se trouve la durée médiane des *aînés* (106 min).

Différences des durées médianes constatées pour chaque type de compagnie, chez les Grands, en fonction de la place de l'enfant dans la fratrie.

Les différences des durées médianes de la compagnie d'un « parent(s) » selon le rang de l'enfant dans la fratrie, chez les enfants de 9 à 11 ans, ne montrent qu'une seule tendance : les *deuxièmes* semblent être ceux qui passent le plus de temps dans ce type de compagnie. Le **mardi**, ($p = .000$), les *deuxièmes* présentent la durée médiane la plus longue (72 min) et significativement différente de celles des autres catégories. Celle des *aînés* est beaucoup plus courte (45 min) et significativement différente de celle des *troisièmes* qui affichent la plus courte durée médiane (30 min). Le **mercredi**, même phénomène, les *deuxièmes* affichent la plus longue durée médiane passée en compagnie d'un « parent(s) » (100 min) et significativement différente ($p = .000$) de celles des *aînés* et des *troisièmes* qui affichent des durées médianes plus courtes et relativement équivalentes (70 min et 60 min respectivement).

Les durées médianes des activités réalisées « sans compagnie », selon le rang de l'enfant dans la fratrie présentent des différences significatives uniquement le **mercredi** ($p = .003$) et le **jeudi** ($p = .033$). La seule petite tendance que l'on observe est que les *aînés* affichent des durées médianes plutôt courtes pour ce type de compagnie et que les *troisièmes* affichent des durées médianes les plus

longues. Le **mercredi**, les *aînés* présentent les durées médianes les plus courtes (125 min), alors que les *deuxièmes* et les *troisièmes* présentent des durées médianes équivalentes et les plus longues (174 min et 180 min respectivement). Le **jeudi**, les *aînés* et les *deuxièmes* affichent les durées médianes équivalentes et les plus courtes (118 min et 120 min respectivement) et significativement différentes de celle des *troisièmes* (141 min).

4.4.6.8 Analyse de la durée médiane des différents types de compagnie de l'enfant, en fonction de la pratique religieuse de la famille.

La variable pratique religieuse est constituée de trois catégories : *familles pratiquantes*, *familles non pratiquantes* et *familles non croyantes*.

L'échantillon des Petits compte : 139 enfants de familles pratiquantes (30.7%), 238 enfants de familles non pratiquantes (52.7%) et 75 enfants de familles non croyantes (16.6%). L'échantillon des Grands compte : 183 enfants de familles pratiquantes (40.7%), 176 enfants de familles non pratiquantes (39%) et 92 enfants de familles non croyantes (20.3%).

L'influence de la pratique religieuse sur les durées médianes de chaque type de compagnie, chez les Petits, présente une influence très faible et qui ne se manifeste que le **mardi** et le **mercredi** et sur un seul type de compagnie chaque fois. La compagnie d'un « parent(s) » ne présente pas des différences significatives ni chez les Petits, ni chez les Grands tout comme la catégorie « sans compagnie », qui ne présente aucune influence chez les Grands.

Différences des durées médianes constatées pour chaque type de compagnie, chez les Petits, en fonction de la pratique religieuse de la famille.

Les durées médianes de la compagnie de la « fratrie élargie » selon la pratique religieuse, ne présentent des différences que marginalement significatives le **mardi** ($p = .057$). Ce jour, les enfants de *familles pratiquantes* présentent la durée médiane la plus longue passée en compagnie de la « fratrie élargie » (101 min) et significativement différente de celles des enfants de *familles non pratiquantes* (85 min) et de celles de *familles non croyantes* (73 min).

Les durées médianes de la compagnie d'un « camarade(s) » selon la pratique religieuse ne présentent des différences significatives que le **mardi**. Ce jour, les enfants de *familles non pratiquantes* présentent la durée médiane la plus longue (95 min) et significativement différente ($p = .046$) de celle des enfants de *familles pratiquantes* et de *familles non croyantes*, toutes les deux ayant des résultats équivalents (70 min et 71 min respectivement).

Les durées médianes des activités réalisées « sans compagnie » selon la pratique religieuse, ne présentent des différences significatives que le **mercredi**. Ce jour, ce sont les enfants de *familles pratiquantes* qui présentent la durée médiane la plus longue (120 min) et significativement différente ($p = .002$) de celle des enfants de *familles non pratiquantes* et de celle de *familles non croyantes* qui affichent exactement la même durée médiane (90 min).

Différences des durées médianes constatées pour chaque type de compagnie, chez les Grands, en fonction de la pratique religieuse de la famille.

Les durées médianes de la compagnie de la « fratrie élargie » ne présentent des différences significatives ($p = .040$) que le **mercredi**. Ce jour, les enfants de *familles non croyantes* sont ceux qui présentent la durée médiane la plus courte pour la compagnie de la « fratrie élargie » (90 min) et significativement différente de celle des familles pratiquantes ou non pratiquantes (140 min et 130 min respectivement).

Les durées médianes de la compagnie d'un « camarade(s) » présentent des différences significatives le **mardi** ($p = .005$) et le **mercredi** ($p = .034$). La seule tendance apparente est que la durée médiane des enfants de *familles non croyantes* sont dans les deux cas les plus longues et significativement différentes de celles de *familles croyantes* (pratiquantes ou pas). Le **mardi** donc la durée médiane des enfants de *familles non croyantes* est de 100 min, pour la compagnie d'un « camarade » et significativement différente de celle de *familles pratiquantes* et de celle des enfants de *familles non pratiquantes* (70 min et 83 min respectivement). Le **mercredi**, la durée médiane des enfants de *familles non croyantes* est de 186 min et significativement différente de celle des enfants de *familles pratiquantes* (105 min) et de celle des enfants de *familles non pratiquantes* (132 min), affichant aussi des différences significatives entre elles.

4.5 Analyse

Le temps le plus important de sociabilité des enfants hors école se passe en compagnie d'enfants et d'adultes réunis. Parmi ces derniers il s'agit essentiellement des parents. Ce résultat confirme ceux des deux dernières études françaises de budget-temps, qui corroborent l'hypothèse d'une nette augmentation du temps passé en famille entre 1985 et 1999 en France. (Lesnard, 2009).

Pour tous les enfants, le temps de sociabilité uniquement avec des enfants est celui qui vient en deuxième position, alors que la sociabilité exclusivement avec des adultes est plus ou moins importante en fonction de la tranche d'âge des enfants. Chez les enfants de 4 à 6 ans elle vient en troisième position, alors que chez les enfants de 9 à 11 ans il s'agit du type de sociabilité le moins important en termes de temps.

Tous les enfants réalisent des activités seuls, mais entre les Petits et les Grands l'écart est très important. Le temps moyen d'un jour de la semaine passé seuls chez les enfants de 4 à 6 ans est de 1h40, alors que chez les enfants de 9 à 11 ans, il s'élève à 2h ou 2h44 selon le jour. Le développement de l'autonomie de l'enfant est au coeur de ce constat montrant l'importance de la famille et du rôle parental dans ce domaine. C. Montandon, confirme ceci lorsqu'elle rend compte d'une de ses études, où les enfants interrogés «estiment qu'ils apprennent beaucoup de choses ailleurs qu'à l'école et ils accordent beaucoup d'importance à la famille pour le développement de l'autonomie. Ce sont les parents, déclare une forte majorité, qui les aident le plus à développer leur autonomie, l'école étant mentionnée par une minorité» (Montandon, 2006, p. 46).

Pour tous les enfants, *jouer* est en termes de durée, systématiquement l'activité principale lorsqu'ils sont en compagnie de la fratrie, sauf le mardi où les enfants de 9 à 11 ans privilégient l'activité *regarder la télévision*. Le mercredi, les enfants de 4 à 6 ans passent presque la moitié du temps total de sociabilité avec les frères et soeurs en jouant (i. e. 45% des 2 heures 18 minutes). Lorsque les enfants sont en compagnie des frères et des soeurs, *regarder la télévision* est, autrement, systématiquement en deuxième position. La troisième activité réalisée par les enfants en compagnie de la fratrie, sans distinction d'âge, est l'activité *manger*.

L'activité *manger* est, pour tous les enfants, l'activité la plus longue réalisée en compagnie parentale. Pour les enfants de 4 à 6 ans ce sont les *déplacements* qui viennent en deuxième lieu ou l'activité *jouer* s'il s'agit du mercredi, alors que pour les enfants de 9 à 11 ans la deuxième activité réalisée en compagnie parentale est *regarder la télévision* suivie par les *devoirs*. Bien que notre étude soit centrée sur le temps extrascolaire de l'enfant, ces résultats coïncident, en partie, avec les deux enquêtes de budget-temps françaises qui affirment que « les trois premières activités familiales restent les repas, la télévision et les autres loisirs, toutes en forte progression. Néanmoins, comme le temps familial consacré aux repas augmente moins que celui passé en loisirs et, surtout en télévision, ces trois activités se disputent désormais la première place des activités familiales » (Lesnard, 2009, p.74). Ces trois activités sont clairement présentes dans la relation parent-enfant que nous avons analysée, avec l'activité *manger* en tête, mais d'autres activités secondaires complètent le tableau, selon l'âge des enfants, sans être en concurrence pour la première place.

Jouer, est aussi l'activité dominante lorsque les enfants sont en compagnie d'un ou des camarades. Pour les enfants de 4 à 6 ans c'est l'activité *manger* qui vient en deuxième lieu les jours d'école et les *activités créatives et de découverte* le mercredi. Pour les enfants de 9 à 11 ans se trouvant avec un ou des camarades, la deuxième activité ce sont les *déplacements* à égalité avec l'activité *manger*.

L'activité par excellence en termes de durée, réalisée sans compagnie est, pour les enfants de 4 à 6 ans, l'activité *jouer*. La deuxième, est *regarder la télévision* et la troisième, s'investir dans une *activité créative et de découverte*. Pour les enfants de 9 à 11 ans, plusieurs activités différentes, selon le jour, sont réalisées en solitaire. Celle qui domine les jours d'école, correspond aux *activités créatives et de découverte*. Celles qui suivent sont : *regarder la télévision*, faire les *devoirs* et les *déplacements*. Le mercredi, ce sont les activités de loisirs qui dominent, avec l'activité *regarder la télévision* en tête, suivie par l'activité *jouer* et par les *activités créatives et de découverte*. Ces résultats montrent l'évolution des loisirs chez les enfants, où les *activités créatives et de découverte* réalisées sans compagnie, prennent le relais de l'activité *jouer* réalisée en solitaire. Ceci montre que l'activité symbolique *en action*, du jeu des Petits, devient une activité symbolique *de la représentation* (en images ou artefacts) chez les plus Grands. Chez ces derniers, on assiste aussi à l'apparition des activités contraintes comme les *déplacements* et les *devoirs* montrant concrètement par quelles activités apparaissent les premiers signes de leur sens de la responsabilité ainsi que de leur autonomie.

En ce qui concerne notre hypothèse centrale, nous constatons, en premier lieu, que l'âge différencie toujours les enfants et, en deuxième lieu, que l'influence du genre dans la sociabilité concernant les différents types de compagnie des enfants (la fratrie, les camarades, les parents ou la non compagnie) apparaît très faiblement. La seule différence significative de durées médianes constatée est celle qui montre que les garçons passent plus de temps avec la fratrie élargie que les filles.

L'influence du milieu socioculturel sur la sociabilité de l'enfant, par contre, se manifeste dans trois types de sociabilité sur quatre analysés. Toutefois, cette influence n'est patente que chez les enfants de 9 à 11 ans. La compagnie des camarades, pour le même groupe d'âge, présente des résultats marginalement significatifs ($p < .10$). Par ailleurs, on observe que chez les Petits, certains résultats coïncident avec ceux des Grands, mais ils ne sont aussi que marginalement significatifs.

Tout d'abord, les enfants de milieu élevé passent moins de temps en compagnie de leur fratrie élargie que les autres enfants. Bien que cela ne soit significatif statistiquement que le jeudi, cette tendance se manifeste marginalement tous les jours, sans distinction d'âge. On pourrait attribuer cette différence à la possession d'un espace d'habitation plus vaste que la moyenne (chambres individuelles, espaces de loisirs spécifiques, espaces extérieurs) ainsi qu'au fait de pouvoir bénéficier d'un nombre d'activités extrascolaires institutionnelles plus important que les autres enfants (Pecorini, Jaunin, Ducret, Berninghof, 2010 ; Octobre 2004).

Ensuite, les enfants de milieu ouvrier passent plus de temps dans leurs activités avec un ou des parents que ceux de milieu aisé. Ce temps plus important est probablement employé à une ou à plusieurs des activités phares réalisées dans ce type de compagnie, voir les plus importantes comme *manger*, *regarder la télévision* ou faire les *devoirs* dont nous avons parlé ci-dessus. Ces résultats corroborent aussi le témoignage de R. Hoggart sur les classes populaires distinguant la participation des parents pauvres de celle des parents bourgeois à la vie du ménage. «Le père participe continûment à la vie familiale. Ce n'est pas, comme dans les classes bourgeoises, le père lointain toujours affairé, toujours parti loin du foyer pour gagner de l'argent. La mère est évidemment la cheville ouvrière de la cellule familiale: elle est toujours submergée de travail et ses pensées restent enfermées dans le petit monde de la salle de séjour ...». (Hoggart, 1970, p. 74) Bien que les choses aient bien changé depuis cette époque, la pré-

sence des parents à la maison est encore aujourd'hui probablement plus importante dans les milieux populaires, favorisant, par conséquent, les activités conjointes entre parents et enfants.

Le fait que les enfants de 9 à 11 ans de milieu aisé exercent durant beaucoup plus de temps que les enfants des autres milieux, des activités sans compagnie, laisse supposer une inculcation d'habitus d'autonomie plus conséquente de la part de leurs parents, que chez les enfants de milieux moyen ou ouvrier. Ceci d'autant plus que les conditions matérielles, rien que pour l'espace disponible, tendent à favoriser ce type d'habitus. En outre, n'oublions pas que parmi les activités importantes réalisées en solitaire à cet âge-là, en dehors des *activités créatives et de découverte*, nous avons les *déplacements* et les *devoirs* qui pour des raisons différentes sont probablement moins importantes pour les enfants de milieu ouvrier. Dans la mesure où ces derniers ont beaucoup moins d'activités extrascolaires institutionnelles que les autres, le besoin de se déplacer est aussi réduit. Quant aux *devoirs* scolaires, plusieurs études montrent que le manque d'outils matériels et culturels empêche souvent les enfants de milieu défavorisé de pouvoir les assumer seuls.

Bien qu'en ce qui concerne l'influence du milieu socioculturel dans la compagnie exclusivement des camarades ne soit que marginalement significative, il faut garder à l'esprit, que la sociabilité entre pairs des enfants de 9 à 11 ans, tend à se présenter toujours dans le même sens, c'est-à-dire par une tendance inverse dans laquelle plus le niveau socioculturel s'élève, moins les enfants passent du temps exclusivement entre eux. Nous pouvons supposer que cette tendance correspond en partie à une *organisation hebdomadaire* distincte selon le milieu socioculturel de la famille. Distinction, par exemple, entre les jours de la semaine et les fins de semaine; distinction aussi entre les types d'ami(e)s, comme les camarades d'école et les enfants du réseaux d'amis de la famille avec des relations peut-être moins fréquentes. Nous pouvons aussi penser que la sociabilité extrascolaire des enfants de milieu aisé exclusivement avec leurs pairs soit simplement moins intense privilégiant plutôt les rapports entre les générations durant leurs multiples activités extrascolaires. D'autres études pourront plus tard traiter ces hypothèses.

Concernant les autres variables caractérisant le contexte familial de l'enfant on constate que pratiquement toutes les variables retenues exercent une influence plus ou moins forte sur la sociabilité de l'enfant. Ce n'est que la variable touchant à la structure familiale qui présente l'influence la plus faible, car elle n'affecte que la sociabilité liée à la compagnie des camarades. Concrètement, on

constate que les enfants de 9 à 11 ans de familles biparentales passent plus de temps que les enfants de familles monoparentales ou recomposées avec des camarades. Est-ce que le besoin de se soumettre à une organisation du temps extrascolaire plus serrée propre aux enfants des parents divorcés occasionne une réduction du temps consacré à la sociabilité avec les pairs?

L'influence de l'exercice ou non d'un travail rémunéré de la mère dans la sociabilité des enfants ne se manifeste que chez les Petits. Mais paradoxalement cette activité n'a aucun effet sur le temps des activités réalisées sans aucune compagnie. Par contre, la sociabilité parent-enfant est plus importante lorsque la mère exerce une activité professionnelle. Comme « les mères de familles nombreuses sont plus souvent inactives, de sorte que leurs enfants gardés chez eux, sont moins souvent ou moins précocement confrontés à d'autres lieux de socialisation que leur foyer » (Merllié et Monso, 2007, p.148) favorisant ainsi une sociabilité refermée sur la fratrie élargie, on pourrait supposer que l'inactivité professionnelle de la mère joue le même rôle dans tous les types de famille. Ceci tend à être corroboré, lorsque l'on constate que le jeudi, les Petits dont la mère travaille passent significativement plus de temps avec leurs camarades et les Petits dont la mère ne travaille pas, passent aussi significativement plus de temps avec la fratrie élargie.

La sociabilité des enfants change aussi en fonction de leur provenance. Les enfants d'Autres nationalités (c'est-à-dire, ni Suisses, ni de l'Europe Occidentale) passent en général plus de temps que les autres enfants avec la fratrie (ceux de 9 à 11 ans) et avec les parents (sans distinction d'âge), sauf le mercredi où les enfants d'Europe occidentale passent plus de temps avec leurs parents que les autres enfants et plus de temps aussi avec leurs camarades. Ceci, en opposition à ce qui arrive aux enfants d'Autres nationalités qui sont ceux qui passent le moins de temps avec leurs camarades, ce jour là. Il est difficile de connaître la cause de ces différences. Est-ce qu'il s'agit d'un reflet d'habitus culturels ou plutôt à des situations liées à l'absence de réseaux sociaux et familiaux à Genève ou encore, à une immigration récente qui reste plus facilement enfermée à l'intérieur du groupe familial? Nous n'avons pas ici suffisamment d'éléments pour y répondre.

Le nombre d'enfants dans la famille joue un rôle certain dans la sociabilité des enfants. S'il est évident que la sociabilité des enfants uniques est différente de celle des enfants de familles nombreuses, les premiers socialisent avec leurs pairs et leurs parents, mais avec des moments de solitude durant les jours d'école. Il est plus surprenant d'observer que les enfants de familles nombreu-

ses, s'ils passent plus de temps avec la fratrie élargie qu'avec les camarades, passent le moins de temps avec leurs parents. La famille nombreuse n'est pas le lieu obligé d'une prolifération de liens entre parents et enfants, comme le confirme d'une certaine manière l'analyse de l'enquête française de 1999 : « La composition de la famille n'est pas sans effet sur le temps familial. Paradoxalement, plus les enfants sont nombreux et moins la famille passe du temps ensemble » (Lesnard, 2009, p. 68). Lesnard attribue ce manque de temps à une diminution du temps que les parents passent ensemble sans leurs enfants à mesure que le nombre d'enfants croît. Mais nos analyses ne parlent pas d'un temps familial, mais de la relation parent-enfant, ce qui ne peut pas être montré par l'enquête susmentionnée, car elle ne distingue pas le conjoint des enfants (Lesnard, 2009, p. 74).

Le rang de l'enfant dans la fratrie a aussi une influence sur le type de sociabilité de l'enfant, mais elle est plus marquée chez les Petits. Les aînés de 4 à 6 ans, sont ceux qui socialisent le moins avec la fratrie élargie et la tendance est inverse. Plus le rang est proche de l'aîné, moins ils socialisent avec leur fratrie. De plus, le mercredi, les aînés de 4 à 6 ans sont ceux qui socialisent le moins aussi, avec leurs camarades, par contre ce sont eux, ainsi que les deuxièmes, qui socialisent le plus durant les jours d'école. Ceci montre que les aînés de cette tranche d'âge ont une sociabilité assez distincte des autres rangs. Le temps le plus important passé avec les parents concerne les troisièmes de la fratrie, chez les Petits, et les deuxièmes, chez les Grands. Ce sont les deuxièmes de 4 à 6 ans, par ailleurs, qui passent le plus de temps à réaliser des activités en solitaire. Une fois encore, des recherches plus poussées seraient nécessaires, pour mieux comprendre les mécanismes provoquant ces différences.

Enfin, l'influence de la pratique religieuse dans la sociabilité des enfants nous montre d'une part que les Petits de familles non pratiquantes tendent à passer plus de temps avec leurs camarades et que ceux de familles pratiquantes, par contre, plus de temps sans compagnie et d'autre part, que les Grands de familles non croyantes passent moins de temps avec leur fratrie et plus de temps avec leurs camarades le mercredi.

4.6 Conclusions

Ce chapitre nous a fait découvrir un certain nombre de résultats concernant la sociabilité des enfants. Le premier point intéressant est le fait que le genre a une si faible importance dans la sociabilité des enfants par opposition au rôle certain qu'il joue dans les différences de durées des activités des enfants.

L'influence du milieu socioculturel se manifeste fortement. Plus le milieu est élevé, moins les enfants passent du temps exclusivement entre eux au profit des activités mélangeant les générations liées probablement au vaste éventail social des parents et à leur facilité à procurer des activités de loisirs institutionnelles. Cette réalité répond aussi à une socialisation encourageant l'autonomie par la diversité des liens sociaux qu'elle crée. Cette prolifération des liens extérieurs se fait aux dépens des liens avec la fratrie.

A l'inverse, les enfants des milieux populaires, vivent plutôt repliés sur leur famille dans leur appartement et leur quartier pour y accomplir des activités telles que «manger», «regarder la télévision» et faire les «devoirs». Les échanges uniquement avec la fratrie et uniquement avec les parents sont nettement plus importants. Ce phénomène réapparaît indirectement chez les Grands dans les familles monoparentales ou recomposées, car la sociabilité avec les camarades et significativement plus faible que dans les familles biparentales. La famille joue ici un rôle paradoxal. D'une part, de famille refuge, en tant que protection contre l'exclusion et l'adversité extérieure et, d'autre part, en tant que lieu d'extrême tension en raison de multiples problèmes (faible capital social, problèmes financiers, appartements exigus, chômage, etc.)

Il est intéressant de noter que les activités réalisées en solitaire par les enfants sont, en premier lieu, «jouer» pour les Petits et les «activités créatives et de découverte» pour les Grands. Ces deux activités montrent bien l'évolution cognitive des enfants allant de la représentation en action, à la représentation en symbole. La deuxième activité est «regarder la télévision». C'est à dire la recherche d'une compagnie virtuelle de substitution.

La taille de la famille et le rang de l'enfant dans la fratrie sont des variables discriminant fortement la forme de sociabilité des enfants. Certaines catégories apparaissent systématiquement comme singulière: les enfants uniques, se distinguant la plupart du temps du reste particulièrement par le fait qu'ils sont ceux

qui socialisent le plus avec leurs parents et les familles nombreuses qui développent une sociabilité très forte avec la fratrie et la plus faible avec les parents. Ceci peut s'expliquer par le fait que la fratrie est suffisamment nombreuse que pour constituer un milieu propre et le groupe parental une entité lointaine dans la plupart des cas.

Quant au rang, nous avons deux catégories qui se distinguent plus couramment: les aînés et les troisièmes (ou quatrièmes) qui, en général, correspondent aux cadets. Les aînés passent le moins de temps avec la fratrie.

Comme on le voit par l'analyse des différentes variables, le capital socioculturel de la famille détermine le développement de la sociabilité de l'enfant, soit dans le sens d'une autonomisation croissante et donc de la conquête de positions de force dans la société pour les enfants de familles aisées et ceci d'autant plus que l'enfant grandit, soit dans le sens d'une infériorisation et d'un renfermement sur les quelques biens culturels possédés par les familles défavorisées. Ceci se vérifie pour les familles extra-européennes qui sont celles qui manquent le plus de réseaux sociaux, mais non pour les effets de la pratique religieuse où nos résultats ne nous permettent pas une interprétation claire. Globalement, dans ce chapitre-ci notre hypothèse de base se vérifie.

Chapitre 5

Analyses typologiques des activités des enfants de 4 à 6 ans et de 9 à 11 ans durant le mercredi

5.1 Introduction

La question centrale qui conduira les analyses de ce chapitre est de savoir si on peut distinguer, le mercredi (jour de congé hebdomadaire), des profils-types d'enfants selon l'âge et les durées de chacune des activités principales ainsi que les variables pertinentes à notre hypothèse. Il s'agira de découvrir des sous-groupes d'enfants en fonction de la durée de leurs différentes activités pour chaque tranche d'âge (les Petits et les Grands) nous permettant de détecter des styles d'emploi du temps des enfants selon leurs caractéristiques socio-familiales. L'analyse typologique permet de distribuer la population de l'enquête en un nombre déterminé de sous-groupes aussi différents que possibles les uns des autres et dans lesquels les sujets sont aussi semblables que possible entre eux. Les différentes méthodes d'analyse typologique partent des individus eux-mê-

mes et essaient de les grouper selon la ressemblance de leurs réponses aux variables sélectionnées.

Nous avons commencé par l'application des analyses typologiques dites hiérarchiques en espérant voir apparaître des sous-groupes - types. Malheureusement celles-ci, dans le cas de notre étude, ne se sont pas avérées très efficaces car, la variété des sous-groupes a été si grande qu'aucun résultat valable ne pouvait être rapporté. En raison de cette difficulté nous avons utilisé des analyses typologiques dites non hiérarchisées afin de voir, si de cette façon, nous arrivions à trouver des sous-groupes distincts avec plus de représentativité. Nous avons défini le nombre de groupes préalablement. La disparité des sous-groupes a été moins forte, cependant nous avons été obligés à choisir manuellement les sous-groupes ayant le plus grand nombre d'enfants. Chez les Grands l'hétérogénéité a été moins forte que chez les Petits. En identifiant tous les sujets selon leur sous-groupe d'appartenance, il a été aussi possible de découvrir le profil social et familial de ces sous-groupes.

La méthode que nous avons utilisée est celle des centres mobiles ou k-moyennes de l'anglais « k-means ». C'est une méthode de segmentation itérative qui consiste à positionner correctement dans un jeu de données des centres (points moyens) de groupes d'individus. On en déduit, pour chacun des points, de quel centre ils sont les plus proches, et donc à quel groupe affecter les points. Quand les groupes sont définis, on recalcule les coordonnées des centres, etc.. L'algorithme s'arrête quand les points moyens se stabilisent.

Pour cette analyse nous avons utilisé une catégorisation distinguant onze types d'activités différentes: activités créatives et de découverte ; activités de relations humaines ; activités médiatiques ; cours hors école ; déplacements ; habillage et soins personnels ; jouer ; manger ; tâches diverses, devoirs et activités d'organisation ; repos, soins santé ; divers.

5.2 Questions de recherche.

1. Peut-on distinguer des sous-groupes d'enfants selon le temps qu'ils prennent dans leurs activités respectives ?
2. Quel est le profil socio-familial des sous-groupes distingués ?
3. Dans quel contexte ont eu lieu les activités distinctives de chaque sous-groupe ?

5.3 Catégorisation des activités.

(1) **Activités créatives et de découverte** : dessiner, écrire, faire du bricolage, chanter, etc.

(2) **Activités de relations humaines** : conversation, sorties (achats, spectacle, promenade, fêtes, etc.). Cette catégorie englobe une série d'activités qui concernent la vie sociale et l'établissement d'un lien avec l'autre ou avec l'extérieur, en dehors des « activités d'organisation ».

(3) **Activités médiatiques** : regarder TV, regarder un film vidéo, écouter la musique.

(4) **Cours hors école** : tous les cours ou activités sportives qui ont lieu en dehors des cours d'école et que l'enfant suit de façon régulière.

(5) **Déplacements** : tous les déplacements par les moyens de transport public ou privés ou à pied.

(6) **Habillage et soins personnels** : s'habiller, se déshabiller, se changer, se laver, se doucher, se coiffer, etc.

(7) **Jouer** : tous les types de jeux que l'enfant réalise.

(8) **Manger** : tous les moments de repas, grignoter.

(9) **Tâches diverses, devoirs et activités d'organisation** : tâches domestiques, faire ses devoirs. Les « activités d'organisation » concernent toutes les activités qui touchent au fonctionnement de la vie quotidienne du ménage ou de l'enfant : chercher, choisir ou préparer quelque chose, faire une activité bureaucratique (rendre un livre à la bibliothèque, emprunter un jeu à la ludothèque), attendre, aller chercher quelqu'un, etc.

(10) **Repos, soins santé** : dormir, être allongé, être malade au lit, se faire soigner, etc. (Variable : « repos »)

(11) **Divers** : Activités émotives, affectives et autres activités en dehors de celles déjà nommées. (Variable : « divers »)

5.4 Développement

5.4.1 Différentiation des sous-groupes d'enfants, selon le temps qu'ils prennent dans leurs activités respectives.

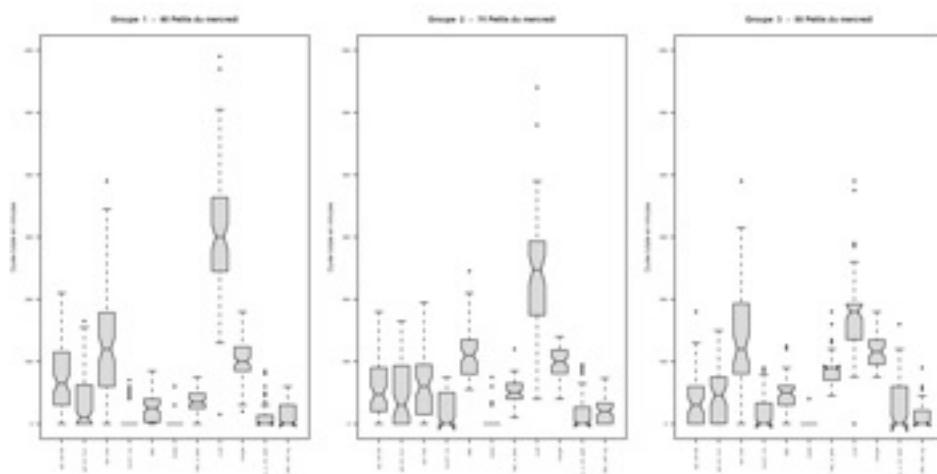
Les analyses ont été faites sur le mercredi, en considérant la durée totale prise par chacune des activités, en dehors du temps d'école. Par exemple, si nous constatons qu'un groupe d'enfants a pris une heure et vingt minutes pour manger, cela signifie qu'en additionnant tous les moments de la journée où ces enfants ont mangé, on peut comptabiliser 1h20 minutes.

Les résultats de l'analyse typologique non hiérarchisée, concernant la durée des activités appliquée sur l'échantillon des Petits, a permis de distinguer 12 sous-groupes d'enfants, dont 9 ont moins de 50 enfants (3, 46, 6, 47, 35, 26, 38, 35, 3) montrant une hétérogénéité beaucoup plus forte de l'emploi du temps de ces derniers. Les trois sous-groupes restants, chez les Petits, représentent 90, 74 et 50 enfants respectivement ce qui équivaut à 214 enfants. Nous allons donc examiner les trois sous-groupes les plus importants, afin de voir de plus près ce que les différencie de manière significative et en quoi ils restent relativement semblables. Cette analyse nous donnera des pistes sur certaines tendances importantes, concernant la durée des activités des Petits.

Sous-groupe 1 : 90
enfants

Sous-groupe 2 : 74
enfants parmi les
Petits

Sous-groupe 3 : 50
enfants



Médianes (min) des activités de chaque groupe
d'enfants issu de l'analyse typologique chez les
Petits

Activités	Groupe		
	1	2	3
Activités créatives et de découverte	65	47	30
Activités de relations humaines	10	30	46
Activités médiatiques	120	60	120
Cours hors école	0	0	0
Déplacements	25	110	50
Habillage et soins personnels	35	50	90
Jouer	300	247	180
Manger	100	100	116
Tâches diverses, devoirs et act. d'organisation	0	20	0
Repos, soins de santé	0	0	0
Divers	0	0	0

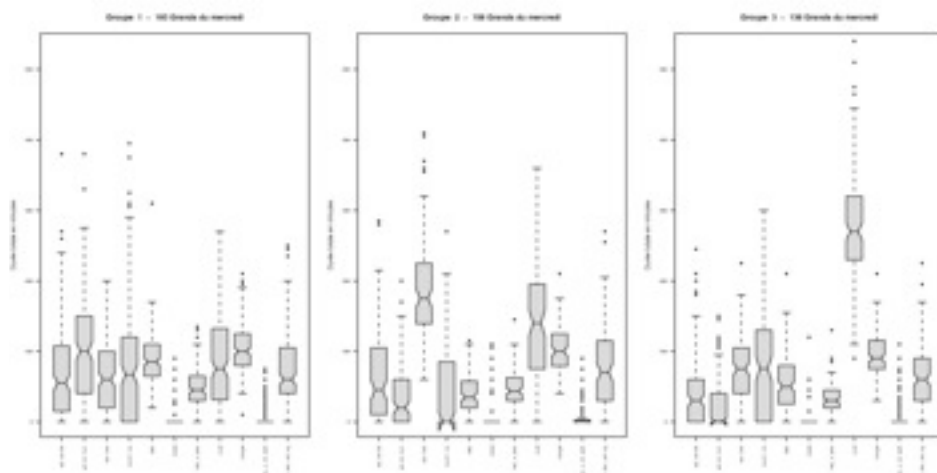
TABLEAU 1

Les résultats de l'analyse typologique non hiérarchisée, concernant la durée des activités appliquée sur l'échantillon des Grands, a permis de distinguer 7 sous-groupes d'enfants, dont 4 comptent un nombre infime d'enfants (12, 6, 3 et 3). Les trois sous-groupes restants représentent 183, 136 et 106 enfants respectivement. Nous allons nous intéresser à ces trois sous-groupes en particulier, afin de voir de plus près ce que les différences de manière significative et en quoi ils restent relativement semblables.

Sous-groupe 1 :183
enfants

Sous-groupe 2 :106
enfants parmi les
Grands

Sous-groupe 3 :136
enfants



Médianes (min) des activités de chaque groupe
d'enfants issu de l'analyse typologique chez les
Grands

Activités	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3
Activités créatives et de découverte	55	45	30
Activités de relations humaines	100	20	0,4
Activités médiatiques	60	175	75
Cours hors école	67	0	75
Déplacements	85	35	50
Habillage et soins personnels	45	44	30
Jouer	75	140	270
Manger	100	100	90
Tâches diverses, devoirs et act. d'organisation	60	70	60
Repos, soins de santé	0	0	0
Divers	0	0	0

TABLEAU 2

Le temps de l'enfant.

Afin d'observer sur quels types d'activités s'est manifestée la différenciation des sous-groupes nous avons fait, à l'aide des Boxplots, une analyse de la durée de temps pour chaque type d'activité dans chaque groupe. Observons les résultats des deux échantillons (Petits et Grands).

5.4.1.1 Description des trois sous-groupes sélectionnés à partir de l'analyse typologique concernant la durée de différents types d'activités du mercredi, chez les Petits. [VOIR FIG. 1].

Le choix des trois sous-groupes a été fait en fonction du nombre d'enfants qu'ils représentent. Il s'agit des trois sous-groupes prépondérants, cependant l'ensemble d'enfants qu'ils représentent n'atteint que 47% de l'échantillon des Petits. Toutefois, les résultats peuvent être intéressants, car ils vont donner une illustration des tendances les plus fortes, parmi toute une série des combinaisons existantes.

La comparaison des résultats des Boxplots sur la durée médiane de chaque activité (VOIR TABLEAU 1), a montré que ces sous-groupes se distinguent entre eux sur trois types d'activités: les «déplacements», « l'habillage et les soins personnels » et l'activité «jouer». Ces trois activités sont significativement différentes concernant la durée médiane, dans les trois sous-groupes respectifs.

Description des trois sous-groupes des Petits.

Description du sous-groupe 1 (90 enfants de 4-6 ans).

Durée médiane des activités distinctives.

Ce premier sous-groupe a comme caractéristique principale le fait que l'activité « jouer » a une durée médiane de 300 min. (5h), la plus longue parmi toutes les activités et parmi les trois sous-groupes choisis. Les « déplacements » représentent la durée médiane la plus petite (25 min.) des trois sous-groupes, ainsi que les activités « d'habillage et de soins personnels » qui ne dépassent pas une durée médiane de 35 min.. Ce sous-groupe sera appelé dorénavant : « les poussins joueurs ».

Caractéristiques sociales et familiales.

Ce sous-groupe est formé par une majorité de garçons (62%). Bien que la proportion dans l'échantillon penche déjà pour plus de garçons (55%), dans ce sous-groupe on constate que le nombre de garçons est 7% supérieur à celui de l'échantillon.

Outre, on observe que ce sous groupe est composé par une majorité d'enfants suisses, (63%) avec un taux 5% supérieur à celui de l'échantillon (58%) augmentant la proportion d'enfants suisses.

Quant à leur lieu d'habitation, bien que la commune de Genève rassemble, comme dans l'échantillon, 43% d'enfants de ce sous-groupe, la majorité habite en dehors de Genève. Dans deux types de communes, on constate des chiffres un peu plus élevés que ceux de l'échantillon. Il s'agit des communes interurbaines et des communes semi rurales ou rurales, qui ensemble touchent 47% des enfants de ce sous-groupe, alors que dans l'échantillon elles ne touchent que 43%.

Le taux de mères qui travaillent est de 67% donc 4% plus fort que celui de la population.

En ce qui concerne le milieu socioculturel des familles, on peut constater que se sont les enfants de familles de milieu ouvrier qui couvrent la majorité des enfants de ce sous-groupe (53%), légèrement supérieur (+2%) au taux de l'échantillon, suivis par les enfants de familles de milieu moyen (25%) légèrement supérieur aussi au taux de l'échantillon. Le milieu élevé ne représente que 22% de ce sous-groupe (4% inférieur à celui de l'échantillon).

Le français est en majorité (62%), la première langue parlée dans ce sous-groupe, cependant le taux est inférieur de celui de l'échantillon (69%). Par contre nous trouvons un taux largement supérieur pour la langue portugaise qui s'élève à 17%, alors que dans l'échantillon il est de 9%. Ceci voudrait dire que parmi la population étrangère de ce sous groupe, nous avons une sur représentation d'enfants portugais. La langue qui suit en importance est le suisse - allemand avec 4% d'enfants. Ceci montre aussi qu'entre 17% et 4% l'écart est assez fort.

Les familles de deux enfants couvrent 51% de ce sous groupe, cependant ce chiffre est inférieur à celui de l'échantillon (57%). D'un autre côté on constate une petite augmentation des familles de trois enfants *ou plus* qui représentent

29% des enfants de ce sous-groupe, alors que dans l'échantillon ce taux s'élève à 24%.

Concernant la fréquentation des activités extrascolaires régulières hebdomadaires, on peut constater que 75% des enfants ont au moins une activité de ce type (2% plus que dans l'échantillon). Les enfants qui n'ont qu'une activité extrascolaire par semaine, représentent 35% de ce sous-groupe, avec un taux légèrement plus élevé que dans l'échantillon (31%). Ceux qui ont deux activités extrascolaires représentent 25% (3% de moins que dans l'échantillon) et ceux qui en ont trois activités *ou plus* 15% (3% de moins que dans l'échantillon). Ces résultats montrent que les enfants de ce sous-groupe tendent à avoir un peu moins d'activités extrascolaires que l'ensemble des enfants de l'échantillon.

Dans ce sous-groupe, 83% des familles sont croyantes, dont 39% sont pratiquantes (taux 2% supérieur à celui de l'échantillon).

Description du sous-groupe 2/P (74 enfants de 4-6 ans)

Durée médiane des activités distinctives.

Ce deuxième sous-groupe présente une durée médiane de 248 min. pour l'activité « jouer » (4h08). Parmi les trois activités distinctives, ce sont les « déplacements » qui ont la durée médiane la plus élevée des trois sous-groupes s'élevant à 110 min. (1h50). Les activités concernant « l'habillement et les soins personnels » ont une durée médiane de 50 minutes. Par ailleurs, il est intéressant de remarquer que la durée médiane des « activités médiatiques », de ce groupe présente la durée médiane la plus basse (60 min.) par rapport aux autres deux sous-groupes, qui atteignent les deux une durée médiane de 120 min (2h00). Ce sous-groupe sera appelé dorénavant : « les poussins mobiles ».

Caractéristiques sociales et familiales.

Dans ce sous groupe, la proportion des filles et des garçons est pratiquement la même avec 51% de filles. Cependant, comme dans l'échantillon ce sont les garçons qui sont plus nombreux, on peut supposer que cet équilibre va dans le sens d'une petite prédominance de filles.

La prédominance d'enfants suisses est nette. Nous avons 70% d'enfants de ce sous-groupe qui sont suisses, ce qui représente un taux 12% plus important que celui de l'échantillon.

La majorité d'enfants de ce sous-groupe habite dans différentes communes en dehors de la Ville de Genève ; cette dernière cependant abrite 44% d'enfants. Les communes les plus touchées par ce sous-groupe sont les communes inter-urbaines (23%) et les communes semi rurales et rurales (27%) ; toutes les deux ont des taux légèrement plus élevés que ceux de l'échantillon, qui ne touchent que 21% et 22% d'enfants respectivement.

Le taux de mères qui travaillent, par rapport à celles qui ne travaillent pas, est de 57%, bien que majoritaire, il est en dessous des chiffres de l'échantillon (63%), ce qui montre que dans ce sous-groupe il y a une petite tendance à avoir moins de mères qui travaillent.

Quant au milieu socioculturel de ce sous-groupe, c'est le milieu de base qui représente le nombre le plus important (40%), cependant ce taux est 10% inférieur à celui de l'échantillon. Viennent ensuite le milieu élevé représentant 33% et le milieu moyen représentant 27% des familles, ces deux derniers résultats dépassent nettement les taux de l'échantillon. La majorité des familles de ce sous-groupe est de milieux élevé ou moyen.

Au sujet de la première langue parlée à la maison, le français est encore renforcé dans ce sous-groupe d'enfants avec 77%. Ce chiffre est clairement en dessus du taux de l'échantillon qui est de 70%, déjà largement majoritaire. Le portugais touche 8% des enfants, seule langue étrangère plus importante de ce sous-groupe, mais moins élevé que dans l'échantillon (9%). Les seules langues étrangères, avec des chiffres supérieurs à ceux de l'échantillon sont les autres deux langues nationales : l'italien (5%) et le suisse-allemand (4%).

Le nombre d'enfants le plus répandu dans les familles de ce sous-groupe est de deux enfants (61%) dépassant un tout petit peu la proportion observée dans l'échantillon (57%) pour ce type de famille. La distribution pour le reste de familles est assez équivalente à celle de l'échantillon, avec une légère baisse pour les familles de quatre enfants et plus (4% au lieu de 7%).

Au sujet des activités extrascolaires hebdomadaires, on constate que 81% des enfants a au moins une activité extrascolaire régulière par semaine ; chiffre plus

élevé que celui de l'échantillon (77%) ; outre, on observe que la majorité de ce sous-groupe a une activité (36%) ou deux activités (31%) extrascolaires par semaine, pourcentages légèrement supérieur à l'échantillon. A partir de trois activités de ce type par semaine, les chiffres baissent. Ceci montre que les enfants de ce sous-groupe sont plus actifs que ceux de l'échantillon, mais la grande majorité ne dépasse pas les deux activités par semaine.

Concernant la croyance religieuse, 71% des familles sont croyantes, dont 40% pratiquantes. On peut constater que le pourcentage de familles croyantes est moins important que celui de l'échantillon et que le taux de familles pratiquantes très légèrement supérieur (dans l'échantillon ce taux représente 37%).

Description du sous-groupe 3/P (50 enfants de 4-6 ans)

Durée médiane des activités distinctives.

Ce dernier sous-groupe a comme caractéristique principale le fait que l'activité « d'habillage et de soins personnels » présente la durée la plus longue des trois sous-groupes, 90 min. La durée médiane des « déplacements » atteint 50 min., alors que celle de l'activité « jouer » est la plus basse des trois sous-groupes 180 min (3h). Ce sous-groupe sera appelé dorénavant : « les poussins sportifs ».

Caractéristiques sociales et familiales.

Par rapport au genre, dans ce sous groupe on observe une majorité des garçons (54%), mais qui correspond exactement au taux de l'échantillon.

Concernant la nationalité, ce sous-groupe a une majorité d'enfants étrangers (63%), ce qui représente un pourcentage très significatif car dans l'échantillon, on assiste au phénomène inverse, les enfants de nationalité suisse représentant 58%.

Au sujet du lieu d'habitation, 34% des enfants de ce sous-groupe habitent en Ville de Genève (9% de moins que dans l'échantillon) ; la majorité (66%) habite donc dans d'autres communes. Les taux les plus importants se partagent entre les communes urbaines centrales (26%) et les communes interurbaines (23%).

La proportion de mères qui travaillent est majoritaire dans ce sous-groupe s'élevant à 69% ; ce taux dépasse de 7% les données de l'échantillon ce qui renforce la tendance initiale.

Au sujet du milieu socioculturel des familles, le milieu ouvrier est le plus répandu de ce sous-groupe (60%), suivi par le milieu élevé qui représente 26% des familles de ce sous-groupe. Les familles de milieu moyen représentent 14%. Par rapport à l'échantillon, nous avons le milieu ouvrier beaucoup plus fort que celui de l'échantillon (51%), le milieu moyen très faiblement représenté par rapport à l'échantillon (22%) et le milieu élevé, très faiblement inférieur à celui de l'échantillon (26% au lieu de 27%). La tendance centrale de ce sous groupe est l'appartenance des enfants au milieu ouvrier.

Au sujet de la première langue parlée à la maison, c'est le français qui l'emporte avec 67% d'enfants de ce sous-groupe, cependant ce taux est légèrement inférieur à celui de l'échantillon (69%). Par ailleurs, parmi les langues étrangères ayant les taux les plus forts on trouve : l'anglais¹ (8.5%), l'italien (7%), l'espagnol (5%). Les autres langues ayant des taux très faibles.

Par rapport au nombre d'enfants dans la famille, ce sont les familles de deux enfants qui sont largement majoritaires (62%) présentant un taux plus élevé que celui de l'échantillon (57%). Par ailleurs on constate que les familles ayant des enfants uniques et celles ayant quatre enfants et plus présentent les mêmes taux (11% respectivement). Par rapport à l'échantillon, on assiste à une baisse notable des familles d'enfants uniques (19% dans l'échantillon) et à une augmentation notable de familles nombreuses (7% dans l'échantillon). Bref, malgré la prédominance des famille de deux enfants, les familles de ce sous groupe ont une tendance à avoir plus d'enfants que celles de l'échantillon.

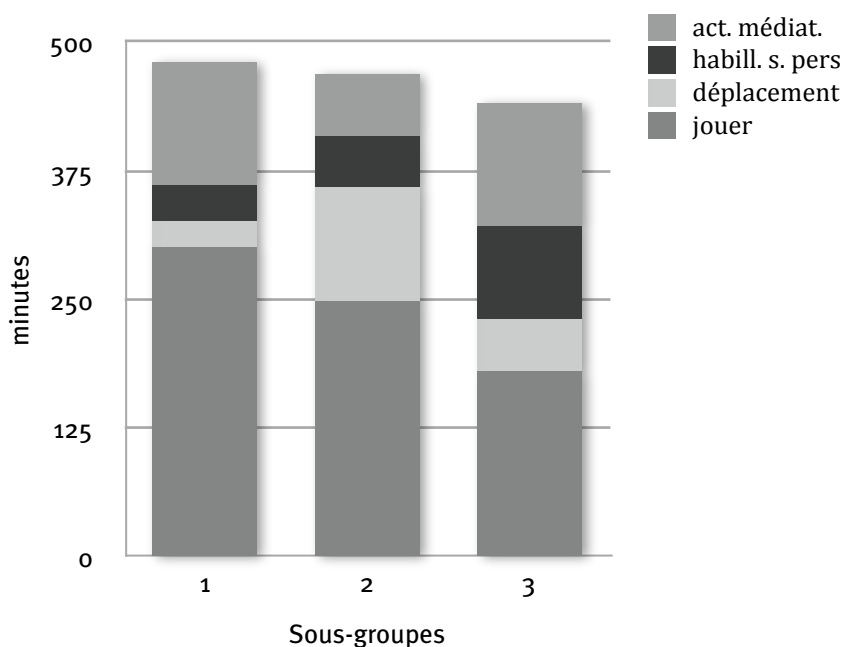
Concernant les activités extrascolaires institutionnelles, 80% d'enfants de ce sous-groupe a au moins une activité extrascolaire par semaine, alors que dans l'échantillon ce chiffre s'élève à 77%. Par ailleurs, 39% des enfants de ce sous-groupe a une activité extrascolaire et 31%, deux activités extrascolaires, ces taux sont supérieurs à ceux de l'échantillon qui s'élèvent à 31% et 28% respec-

1 Parmi ceux qui ont l'anglais comme première langue parlée, il faut compter en dehors des pays anglo-saxons, les pays ayant été des colonies anglaises, ainsi que le fait que parfois c'est la langue commune pour les couples formés des ressortissants des pays différents.

tivement. Lorsque l'on dépasse les deux activités par semaine, les taux baissent. Ceci montre que les enfants de ce sous-groupe sont plus engagés dans les activités extrascolaires, mais ils tendent à ne pas dépasser de deux activités de ce type par semaine.

Dans ce sous-groupe les familles croyantes s'élèvent à 89% dont 53% sont pratiquantes. Le nombre de familles croyantes est plus important que celui de l'échantillon (83%), et le taux de familles pratiquantes est beaucoup plus fort que celui de l'échantillon (37%).

Comparaison des durées médianes entre les trois sous-groupes des Petits



GRAPH 1

La comparaison des différences significatives des durées médianes des activités (Voir tableau 3) entre les trois sous-groupes des Petits issus de l'analyse typologique, montre de manière assez patente les caractéristiques discriminatoires de chacun des sous-groupes. Les « activités médiatiques » ont été incorporées malgré qu'elles ne présentent pas des différences significatives de la durée médiane entre les *poussins joueurs* et les *poussins sportifs*, l'intérêt étant de voir qu'en ce qui concerne les *poussins mobiles* ce type d'activité ne repré-

sente que la moitié du temps des autres (durée médiane de 60 min). Ce graphique nous montre une information supplémentaire intéressante sur les deux sous-groupes où ce type d'activité dure deux heures, ainsi que pour l'ensemble.

Profils des trois sous-groupes, chez les Petits.

Suite à la description détaillée que nous venons de faire pour chaque sous-groupe, l'intérêt maintenant est de pouvoir à partir des données observées, caractériser le profil spécifique de chaque sous-groupe. Nous avons ajouté les « activités médiatiques », afin de voir le temps qu'elle prend dans chaque sous-groupe.

Profil des poussins joueurs.

Parmi les trois sous-groupes, les **poussins joueurs** sont bien entendu ceux qui jouent le plus de temps et ceux qui prennent le moins de temps, tant pour les « déplacements » que pour « l'activité d'habillement et soins personnels ». Sans pouvoir encore préciser où est-ce que les jeux ont lieu, on peut déjà supposer qu'ils n'ont en tout cas pas lieu très loin du lieu d'habitation et que les sorties ne semblent pas être très importantes. La durée médiane des « activités médiatiques » dure le double de temps que celle des mobiles. Les **poussins joueurs** passent sept heures entre ce type d'activité et les jeux. Par ailleurs, on remarque qu'ils sont en majorité des *garçons* et de nationalité *suisse*; toutefois le taux d'enfants *d'origine portugaise est le plus fort* des trois sous-groupes. En outre, les **poussins joueurs** sont de familles en majorité de *milieu ouvrier*, suivis d'une présence plus importante de familles de milieu moyen que de milieu élevé ; on constate aussi l'existence d'un peu plus de *familles de trois enfants et plus*, qu'ailleurs. La participation des **poussins joueurs** aux activités extrascolaires hebdomadaires est clairement majoritaire, cependant la plus faible des trois sous-groupes. Le taux de *mères qui travaillent* est un plus élevé que dans l'échantillon.

Par ailleurs, concernant le contexte immédiat, les activités « déplacements » des **poussins joueurs** ont lieu dans leur majorité en compagnie *d'enfants et d'adultes*, les activités « d'habillement et soins personnels » en compagnie *d'adultes*.

tes et en deuxième lieu *seuls*, alors que pour les activités « jouer » la compagnie prédominante est celle des *enfants*. En dehors de « déplacements », le lieu d'activités le plus courant des **poussins joueurs**, est le cadre familial. La garde des enfants se déroule pour les trois activités sous la responsabilité d'un *membre du ménage*.

Profil des poussins mobiles.

Les **poussins mobiles** se caractérisent pour avoir le *taux le plus élevé de « déplacements »*. Tant les activités « jouer » que celles « d'habillage et soins personnels » prennent un temps modéré se situant entre les deux extrêmes observés dans les autres deux sous-groupes. Les **poussins mobiles** sont *assez équilibrés entre filles et garçons*, le taux de *nationalité suisse* est nettement *majoritaire*, le plus fort des trois sous-groupes. Bien que les familles de *milieu ouvrier* représentent à elles seules 40% des enfants (10% de moins que dans l'échantillon), les enfants de familles de *milieu moyen* et de *milieu élevé* ont des taux plus forts qu'ailleurs et ensemble, représentent la majorité de familles de ce sous-groupe. En ce qui concerne la participation aux activités extrascolaires hebdomadaires, ils ont le taux le plus élevé des trois sous-groupes surtout par rapport aux **poussins joueurs**. La plupart a une ou deux activités par semaine. Quant au lieu d'habitation, c'est le sous-groupe qui a le taux le plus élevé d'enfants habitant dans les *communes semi-rurales et rurales*. Le pourcentage de *mères qui travaillent*, bien que majoritaire est le plus bas des trois sous-groupes.

Par ailleurs, en ce qui concerne le contexte immédiat, les « déplacements » des **poussins mobiles** ont lieu en majorité en compagnie *d'enfants et d'adultes*, alors que pour les activités « d'habillage et soins personnels » c'est la compagnie *d'adultes* qui est prédominante, suivi par la non compagnie ou enfants *seuls*. Les activités « jouer » se déroulent surtout en compagnie uniquement *d'enfants*. En dehors des « déplacements » le lieu le plus utilisé pour les activités retenues est le *cadre familial*. La garde des enfants a par ailleurs été assurée en majorité et pour les trois activités distinctives par un *membre du ménage*.

Profil des poussins sportifs.

Parmi les trois sous-groupes, c'est dans celui-ci où l'on trouve, d'une part, le temps le plus long consacré aux activités « *d'habillage et soins personnels* » et

d'autre part, le temps le plus court consacré aux activités « *jouer* ». Le temps des « déplacements » se situe entre les deux extrêmes des autres deux sous-groupes. Ce sous-groupe est composé par une minime majorité de *garçons*, mais par contre une nette majorité *d'étrangers* (63%). On constate aussi que le *milieu ouvrier* est majoritaire (60%) et le plus élevé des trois sous-groupes. Concernant le nombre d'enfants dans la famille on observe une baisse dans le taux des enfants uniques de 8% et une hausse des familles nombreuses (de quatre enfants et plus). La participation aux *activités extrascolaires hebdomadaires* des ***poussins sportifs*** est importante (80%) et la plupart des enfants ont entre une ou deux activités par semaine, plus que chez les ***poussins mobiles***. Le *taux de mères qui travaillent* est le plus important des trois sous-groupes (69%).

Par ailleurs, par rapport au contexte immédiat, les « déplacements » des ***poussins sportifs*** se déroulent principalement en compagnie *d'enfants et d'adultes*, les activités « d'habillage et soins personnels » pour la plupart *seuls*, alors que pour les activités « jouer » la compagnie la plus répandue est celle *d'enfants*. Le lieu largement dominant, en dehors des « déplacements » est le *cadre familial*. La garde des enfants pour ces trois activités distinctives est dans sa majorité assurée par un *membre du ménage*.

5.4.1.2 Analyse du contexte immédiat dans lequel se sont développées les activités distinctives des trois sous-groupes, chez les Petits, ainsi que de l'influence des contextes sociaux et familiaux respectifs.

Type de sociabilité des enfants de chacun des trois sous-groupes.

Chaque activité distinctive présente les quatre types de compagnie dans les trois sous-groupes sélectionnés.

Chaque activité semble privilégier un type de compagnie particulière. Ce schéma se répète dans les trois sous-groupes, sauf en ce qui concerne l'activité *d'habillage et de soins personnels*. Observons point par point. Pour les activités de « déplacements » c'est la compagnie *d'enfants et adultes* qui est la plus importante, suivie par celle *d'adultes*. Pour les activités « jouer », c'est la compagnie *d'enfants* qui a le taux le plus élevé, suivie de loin aussi par celle *d'adultes*, sauf pour les ***poussins mobiles*** où la compagnie *seul* a la même position que celle *d'adultes*. Pour les activités « d'habillage et de soins personnels », tant pour les ***poussins joueurs*** que pour les ***poussins mobiles***, c'est la compagnie *d'adultes* qui est privilégiée, suivie ensuite par la compagnie *seuls*. Pour les ***poussins sportifs*** c'est l'inverse qui arrive, la compagnie *seuls* a le taux le plus élevé, (même plus que celle des *adultes* des autres deux sous-groupes). De plus, on constate que c'est précisément dans les activités « d'habillage et de soins personnels » que les ***poussins sportifs*** affichent la durée médiane la plus longue (90 min.) pour ce type de compagnie ; vient après la compagnie *d'adultes*. Ceci pourrait signifier que les ***poussins sportifs*** prennent plus de temps dans cette activité, car la plupart du temps ils la réalisent *seuls*, alors que dans les autres deux sous-groupes ils la réalisent plutôt avec des *adultes*. Parmi les trois sous-groupes c'est aussi dans ce dernier où l'on constate les taux les plus élevés de mères qui travaillent, d'enfants de familles de milieu ouvrier ainsi qu'une majorité d'enfants étrangers.

La compagnie *d'enfants et d'adultes* varie beaucoup selon l'activité, cependant ce n'est que dans les activités de « déplacements » que ce type de compagnie est le plus fréquent, présentant des taux supérieurs à 50% dans les trois sous-

groupes. Les fréquences les plus importantes se trouvent chez les **poussins joueurs** et les moins importantes chez les **poussins sportifs**.

La compagnie uniquement *d'adultes* dans les activités des enfants ne dépasse pas les 39% de fréquence. C'est dans les activités de « déplacements » où elle est la plus courante et dans les activités « jouer », la moins courante. C'est chez les **poussins sportifs** où la compagnie *d'adultes*, toute activité confondue, est moins forte et c'est chez les **poussins mobiles** où ce type de compagnie est le plus important. Cela tendrait à confirmer l'influence du travail de la mère, car, chez ces derniers, le taux de *mères qui travaillent* est, quoique majoritaire, le plus bas de tous.

Concernant les activités des « déplacements », la compagnie *d'enfants* est assez limitée; les **poussins sportifs** se différencient cependant des autres, car ils présentent un taux de 10% de fréquence, contre 2% et 4% respectivement pour les autres deux sous-groupes. Ceci confirmerait le fait que les enfants de ce sous-groupe développent plus des activités *seuls* ou en compagnie uniquement *d'enfants* que les autres deux sous-groupes. On sait que les **poussins sportifs** sont plus nombreux à habiter en dehors de Genève que ceux des autres sous-groupes. Par ailleurs, il s'agit d'un sous-groupe qui a le taux le plus élevé de mères qui travaillent. Leur milieu socioculturel et leur origine font supposer que les conditions concrètes des enfants de ce sous-groupe encouragent plus facilement une certaine autonomie précoce.

Par ailleurs, dans les trois sous-groupes, les taux les plus élevés de la compagnie *d'enfants* se trouvent dans les activités « jouer », mais dans le sous-groupe des **poussins mobiles** le taux de ce type de compagnie est plus bas que dans les autres deux sous-groupes. Ceci vient peut-être du fait que les **poussins mobiles** sont ceux qui réunissent le moins de familles nombreuses, ne favorisant pas une forte présence d'enfants. Enfin, étant donné que les **poussins mobiles** sont en majorité de milieux socioculturels moyen et élevé, les conditions de l'habitat, probablement plus spacieux, encouragent plus les jeux en solitaire, que dans les autres deux sous-groupes.

Les taux les plus importants de la compagnie *seuls* se trouvent dans les activités « d'habillement et de soins personnels ». Toutefois ce n'est que chez les **poussins sportifs** que ce type de compagnie dépasse tous les autres pour cette activité, devenant prédominante (43%). Dans les activités « jouer », c'est sont les **poussins mobiles** qui affichent le taux le plus élevé de la compagnie *seuls*, confirmant ce que l'on vient d'avancer auparavant. Quant aux activités de « dé-

placements », il n'est pas surprenant de constater que les taux pour ce type de compagnie sont très faibles ; le maximum de 4% se présente chez les **poussins joueurs**. La compagnie *seuls*, lors d'un déplacement signifie que l'enfant n'est sous la garde de personne.

Type de lieu fréquenté par chaque sous-groupe.

Les activités de « déplacements » ont toujours lieu dans la rue, donc dans un *lieu ouvert à tout public*, c'est pourquoi, concernant cette variable, il n'y a pas lieu d'analyser les caractéristiques de chaque sous-groupe, car pour les trois la réponse est identique.

Le *cadre familial*, est partout le lieu d'activités largement prédominant et ceci est particulièrement fort chez les **poussins joueurs**, où la fréquence est la plus élevée (98% et 80%), tant pour les activités « habillage et soins personnels », que pour « jouer ». Les **poussins joueurs** sont les plus casaniers ou en tout cas ceux qui privilégient les lieux familiaux à tous les autres ; de plus, ils ont la plus courte durée médiane pour les « déplacements ».

Chez les **poussins sportifs** on observe une utilisation nettement plus forte qu'ailleurs, de l'activité « habillage et soins personnels » dans les *lieux ouverts tout public* (14% au lieu de 2% ou 3%), ce qui correspond fort probablement aux activités extrascolaires hebdomadaires qui obligent à devoir se changer, voire se doucher ? nous savons que parmi les **poussins sportifs**, 80% d'entre eux sont inscrits à ce genre d'activité, (ce qui ne veut pas dire qu'elles ont toutes lieu le mercredi). Par conséquent, les activités sportives ou de danse, sont plus courantes chez les **poussins sportifs**, que chez les autres, justifiant leur appellation.

Par ailleurs, malgré la faible durée dans l'activité « jouer » des **poussins sportifs**, c'est aussi dans les *lieux ouverts tout public* que les fréquences sont les plus fortes pour cette activité. Ils affichent le taux le plus élevé (18% au lieu de 9% ou 11% pour les autres deux sous-groupes). Ceci peut correspondre aussi à ce que l'on a déjà avancé concernant le **poussins sportifs** qui s'avèrent être moins casaniers que les **poussins joueurs**. Ces derniers affichent un taux élevé pour le *cadre familial* lors des activités « d'habillage et de soins personnels », par contre, pour l'activité « jouer » ils présentent le taux le plus bas des trois sous-groupes. En outre on observe les **poussins mobiles**, ayant la proportion

la plus importante de familles des milieux moyen et élevé et le taux le plus bas de mères qui travaillent, sont ceux qui ont le taux le plus fort de fréquentation des lieux du *réseau d'amis* (14% au lieu de 3% ou 4%).

Type de prise en charge touchée par chaque sous-groupe.

La garde des enfants est faite dans sa grande majorité et pour les trois sous-groupes, par un *membre du ménage* (la plupart du temps mère ou père). Les fréquences varient entre la plus basse, de 71% pour les activités «jouer» des ***poussins mobiles***, à la plus élevée, de 90% pour les activités «habillage et soins personnels» du même sous-groupe. Ceci, montre qu'à l'intérieur d'un même sous-groupe nous pouvons constater des différences importantes, selon le type d'activité. Nous observons, par exemple que tant pour les ***poussins joueurs*** que pour les ***poussins mobiles***, c'est dans les activités «habillage et soins personnels» que les membres du ménage sont les plus fréquents, alors que pour les ***poussins sportifs*** c'est dans les «déplacements» que cela se manifeste le plus fort. Malgré ces différences, on peut constater que la prise en charge d'un membre du ménage dans les activités est en majorité plus forte chez les ***poussins sportifs*** et chez les ***poussins joueurs*** la plus faible, car selon le sous-groupe on assiste à la prise en charge d'autres personnes extérieures du ménage.

Les autres personnes assumant la responsabilité de garder les enfants apparaissent dans des pourcentages d'activités beaucoup plus réduits. On observe principalement: les *employé(e)s*, les *autres parents* ou une personne appartenant au *réseau d'amis*.

Les *employé(e)s* sont présents dans les trois sous-groupes, mais la fréquence est un peu plus importante chez les ***poussins joueurs***. Par ailleurs, on sait que tant les ***poussins joueurs*** que les ***poussins sportifs*** ont un taux plus élevé de mères qui travaillent que chez les ***poussins mobiles*** et un taux de familles milieu ouvrier plus élevé aussi que celui des ***poussins mobiles***. Toutefois les ***poussins joueurs*** ont un taux moins fort de familles de milieu ouvrier que les ***poussins sportifs***, permettant plus facilement aux parents des premiers l'engagement des *employé(e)s*.

Les *autres parents* jouent un certain rôle de garde dans les deux premiers sous-groupes, alors que dans chez les ***poussins sportifs*** celui-ci est minime. Ceci

n'est pas étonnant, car on sait que dans les deux premiers sous groupes, la grande majorité des enfants sont suisses, donc ont plus de chances de compter avec l'aide de la famille élargie, ce qui n'est pas le cas des **poussins sportifs**.

Les membres du *réseau de connaissances* ont une présence comme responsables des enfants dans les trois types d'activités, mais spécialement dans les activités «jouer». Les pourcentages les plus élevés se manifestent chez les **poussins mobiles** et chez les **poussins sportifs** avec 10% et 9% respectivement. Ceci est cohérent avec ce que l'on avait dit auparavant ; les **poussins joueurs** ayant la durée médiane la plus longue pour l'activité « jouer » ont une tendance à être plus casaniers que les autres sous-groupes. Cependant, il faut se rappeler que le lieu de garde des **poussins sportifs**, n'est pas très souvent « chez des amis ». Le type de garde n'implique pas nécessairement le lieu de garde.

Les activités distinctives réalisées sous la responsabilité de *personne* sont plutôt rares. Les **poussins joueurs** sont ceux qui affichent les pourcentages de temps les plus bas (4%, 1% et 3% par activité¹). Viennent ensuite les **poussins mobiles**: 3%, 2% et 6% et après les **poussins sportifs** (5%, 4% et 3%). Ces chiffres sont partout plutôt faibles, on peut dire que pour l'activité « jouer », le taux le plus élevé concerne les **poussins mobiles** (6%) et que pour les « déplacements », le taux le plus élevé concerne les **poussins sportifs** (5%), qui est un peu plus fort que celui du *réseau de connaissances* pour la même activité. D'un certain point de vue, on peut dire que les « déplacements » impliquent un niveau d'autonomie supérieur, comparé aux autres activités. Nous avons déjà constaté que les enfants de ce sous-groupe semblent être un peu plus autonomes dans leurs activités que les autres.

1 Selon l'ordre d'apparition: «déplacements», «habillage et soins personnels» et «jouer».

5.4.1.3 Description des trois sous-groupes sélectionnés à partir de l'analyse typologique concernant la durée de différents types d'activités du mercredi, chez les Grands. [VOIR BOXPLOTS 1, 2 ET 3].

La comparaison des résultats des boxplots sur la durée de chaque activité, a montré que ces sous-groupes se distinguent entre eux sur trois types d'activités: les « activités de relations humaines », les « déplacements » et « jouer ». Ces trois activités sont significativement différentes concernant la durée médiane, dans les trois sous-groupes respectifs.

Il est intéressant de remarquer qu'en dehors de cette différenciation nette entre ces trois sous-groupes, des différences entre deux sous-groupes peuvent aussi être constatées. D'ailleurs selon l'activité, les combinaisons varient. Ainsi, nous pouvons trouver une différence significative quant à la durée d'une activité entre les sous-groupes 1 et 2 et sur une autre activité entre les sous-groupes 1 et 3.

Pour caractériser chacun de ces sous-groupes, il est important de connaître leur composition sociale et familiale.

Description des trois sous-groupes des Grands.

Description du Sous-groupe 1/G (183¹ enfants de 9 à 11 ans)

Durée médiane des activités distinctives.

Aucune des activités significativement différentes ne présente dans ce sous-groupe une durée médiane supérieure à 100 min (1h40) et la plupart des durées médianes, se situe entre 50 min et 100 min. Ceci implique que la distribution des activités dans la journée se présente de façon plutôt homogène, ce qui n'est pas

1 L'application de la pondération fait que ce chiffre diminue et le groupe ne compte que 182 enfants pour les analyses des caractéristiques sociales et familiales.

le cas des autres deux sous-groupes. Sur les trois activités qui différencient les trois sous-groupes, les points distinctifs du sous-groupe 1, concernent les activités de « relations humaines » présentant une durée médiane de 100 min et les « déplacements » ayant une durée médiane de 85 min. Ces deux durées médianes étant significativement supérieures à celle des autres deux sous-groupes. L'activité « jouer » par contre, présente une médiane de 75 min., la plus basse des trois sous-groupes. Ce sous-groupe sera appelé dorénavant : « les sociables ».

Caractéristiques sociales et familiales.

Ce sous-groupe a un peu plus de filles (56%) que de garçons. Par rapport à l'échantillon la proportion des filles est renforcée de 5%.

On observe aussi plus d'enfants suisses (67%) que d'enfants étrangers (33%). Dans l'échantillon le taux d'enfants suisses est majoritaire, mais avec un taux de 63%.

Les lieux d'habitation des enfants de ce sous-groupe se distribuent sur tout le canton, mais particulièrement entre Genève (32%), les communes interurbaines (27%) et les communes semi rurales et rurales (24%).

La proportion entre les mères qui travaillent (60%) et celles qui ne travaillent pas (40%) est presque équivalente à celle de l'échantillon. Dans ce sous-groupe on observe une très légère baisse de 2%, pour les mères qui travaillent.

Par rapport au milieu socioculturel des familles, nous avons 42% de familles d'un milieu ouvrier, qui représente le taux prépondérant, mais cependant 7% plus bas que celui de l'échantillon ; La majorité des enfants (58%) se trouve donc, dans un de deux autres milieux. Les taux sont : 27% de familles d'un milieu moyen et 31% d'un milieu élevé. Ce dernier, représente un taux supérieur à celui de l'échantillon (5% de plus).

Pour 79% d'enfants de ce sous-groupe, le français représente la première langue parlée à la maison, très légèrement supérieur à celui de l'échantillon (4% de plus).

Les familles de ce sous-groupe, ont dans leur majorité deux enfants, ce qui correspond aux résultats de l'échantillon.

Au sujet de la pratique religieuse, les résultats montrent que 76% des enfants de ce groupe appartiennent à une famille croyante, dont 60% sont pratiquantes. Par rapport à l'échantillon, on observe 2% de plus de familles croyantes et 9% de plus de familles pratiquantes.

Par ailleurs, la grande majorité d'enfants de ce sous-groupe (98%), a au moins, une activité extrascolaire régulière hebdomadaire, taux qui dépasse de 3% le taux de l'échantillon. Les enfants qui n'ont qu'une activité extrascolaire représentent 13% d'enfants de ce sous groupe, 3% de moins que dans l'échantillon. Par contre, le taux des enfants qui ont deux activités extrascolaires hebdomadaires est de 36% et il est pratiquement équivalent à celui des enfants qui ont en trois, ce qui représente, en somme, 72% d'enfants de ce sous-groupe, alors que ceux de l'échantillon, n'additionnent que 64% pour les mêmes quantités d'activités. Ceci montre que ce sous-groupe a une tendance à avoir plus d'activités que la plupart des enfants.

Description du sous-groupe 2/G (106 enfants de 9 à 11 ans).

Durée médiane des activités distinctives.

Dans ce sous-groupe de 106 enfants, on peut d'emblée observer que les activités « médiatiques » atteignent une durée médiane de 175 min. (2h55), ce qui équivaut à un grand pic par rapports aux autres activités; de plus, cette durée est largement supérieure à celle des deux autres sous-groupes (significativement différente). En ce qui concerne les trois activités différenciatrices, pour ce sous-groupe, les « déplacements » ont la durée médiane la plus basse des trois sous-groupes, représentant 35 min.; quant aux autres deux activités, celle de « relations humaines », présente une durée médiane de 20 min., tandis que l'activité « jouer » atteint une durée médiane de 140 min. (2h20). Ce sous-groupe sera appelé dorénavant : « les casaniers ».

Caractéristiques sociales et familiales.

Dans ce sous-groupe nous constatons aussi une légère prédominance de filles (55%), par rapport aux garçons (45%). Dans l'échantillon, le taux de filles est de 51%.

Bien que les enfants suisses, soient aussi majoritaires dans ce sous-groupe (54%), on constate que ce taux est bien inférieur à celui de l'échantillon (64% d'enfants suisses).

Les lieux d'habitation les plus courants des enfants de ce sous groupe sont 35% en Ville de Genève et 31% dans les communes interurbaines suivis de communes semi rurales et rurales avec 19% d'enfants. Ces chiffres montrent que 66% d'enfants se distribuent entre la Ville de Genève et les communes interurbaines, taux 5% supérieur à celui de l'échantillon pour ces deux communes. La majorité des enfants de ce sous-groupe habitent en milieu urbain.

Par ailleurs, le taux des mères qui travaillent (70%) est supérieur à celui de mères qui ne travaillent pas (30%). Dans l'échantillon on observe un taux de mères qui travaillent, 8% moins élevé.

Quant au milieu socioculturel des familles, le milieu ouvrier est majoritaire (56%), présentant même une hausse de 7% par rapport à l'échantillon. Dans ce sous-groupe, tant le milieu moyen (22%) que le milieu élevé (22%) présentent des taux inférieurs à ceux de l'échantillon (25% respectivement).

Pour la première langue parlée à la maison, 65% des enfants de ce sous-groupe ont comme première langue le français gardant son statut de langue prédominante ; cependant, on peut observer que ce taux est moins important que celui de l'échantillon (75%), ce qui a pour conséquence que d'autres langues ont des taux un peu plus élevés ; c'est le cas pour l'espagnol et pour le portugais, où les pourcentages s'élèvent à presque au double de ceux de l'échantillon.

Par ailleurs, 55% des enfants de ce sous-groupe appartiennent à des familles ayant deux enfants et 26% à des familles ayant trois enfants. Concernant l'échantillon, on peut observer une très légère baisse des familles d'enfants uniques (-4%), que l'on retrouve dans la légère hausse des familles avec deux enfants ou plus.

L'immense majorité (96%) des enfants de ce sous-groupe a au moins une activité extrascolaire régulière hebdomadaire. 23% des sujets de ce sous-groupe a une activité extrascolaire hebdomadaire (6% plus que dans l'échantillon), 31%, a deux activités de ce type-là (2% de moins que dans l'échantillon) et 40% a trois ou plus¹ activités extrascolaires ce qui représente un taux légèrement plus bas que celui de l'échantillon (46%). Ceci montre que ce sous-groupe a une tendance à avoir un peu moins d'activités extrascolaires que l'ensemble des enfants de l'échantillon.

En ce qui concerne la religion, 86% de ce sous-groupe est formé par des familles croyantes dont 41% sont pratiquantes. Par rapport à l'échantillon, on observe un pourcentage plus grand de familles croyantes, mais une diminution de familles pratiquantes. Dans l'échantillon nous avons 78% de familles croyantes dont 51% sont pratiquantes.

Description du sous-groupe 3/G (136 enfants de 9 à 11 ans).

Durée médiane des activités distinctives.

L'activité distinctive par excellence, de ce troisième sous-groupe de 136 enfants, est l'activité « jouer », présentant une durée médiane 270 min. (4h30). Il s'agit de l'activité présentant la durée médiane la plus élevée parmi toutes les activités, entre les trois sous-groupes. On peut observer, en outre, que la durée médiane de l'activité « relations humaines » est proche de zéro (0.39 min.) et que l'activité « déplacements » atteint une durée médiane de 50 min. Ce sous-groupe sera appelé dorénavant : « les joueurs ».

Caractéristiques sociales et familiales.

Dans ce sous-groupe, ce sont les garçons qui sont majoritaires. Ils présentent un taux de 63% ce qui équivaut à 14% de plus que ce que l'on trouve dans l'échantillon (49%).

1 Trois ou plus, signifie que nous avons additionné les pourcentages des enfants qui ont trois activités, avec ceux qui en ont quatre et même cinq activités extrascolaires régulières hebdomadaires.

Les enfants suisses sont aussi majoritaires (67.5%) avec un taux légèrement supérieur (4%) à celui de l'échantillon.

Les lieux d'habitation les plus habituels des enfants de ce sous-groupe sont : la Ville de Genève (28%), les communes interurbaines (30%) et les communes semi rurales et rurales (31%), ce qui nous permet d'avancer que la majorité habite plutôt dans une communes hors de la Ville de Genève et particulièrement, une des deux signalées.

Concernant les mères qui travaillent, dans ce sous-groupe, la proportion n'est pas si différente à celle de l'échantillon, mais le taux de mères qui travaillent est un peu plus faible (59% au lieu de 62%).

Le milieu socioculturel prépondérant des familles de ce sous groupe est le milieu ouvrier (53%), tant ce dernier, que le milieu moyen, ont un taux légèrement supérieur à ceux de l'échantillon, ce qui n'est pas le cas pour le milieu élevé.

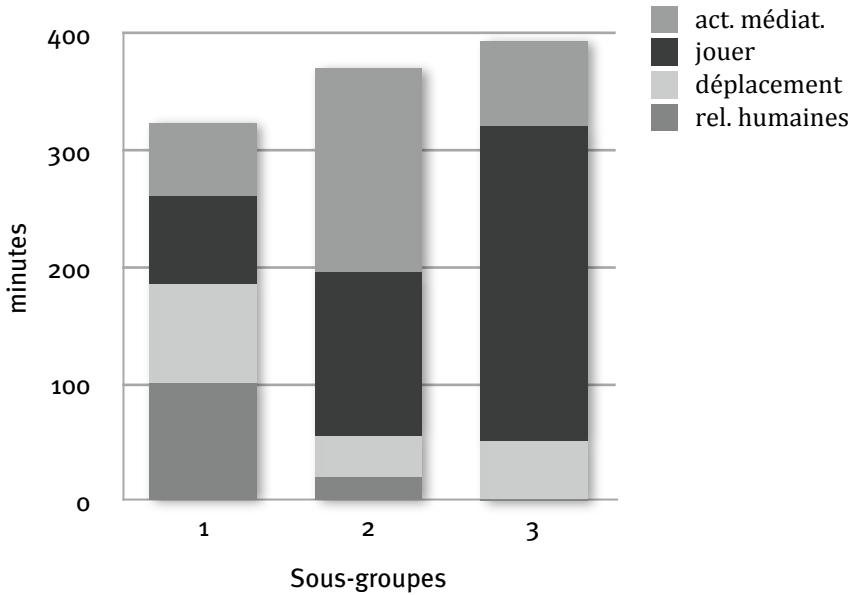
Le taux de familles ayant pour première langue parlée à la maison le français est très légèrement supérieur (78%) à celui de l'échantillon (75%), probablement en raison de la prépondérance d'enfants suisses.

Quant au nombre d'enfants dans la famille, bien que ce soient les familles de deux enfants les plus nombreuses (46%), dans ce sous-groupe les familles ayant 3 enfants ou plus représentent un taux supérieur à celui de l'échantillon (43% au lieu de 36%).

Concernant les activités extrascolaires régulières, les taux sont assez proches de ceux de l'échantillon, cependant on constate un peu plus d'enfants qui n'ont aucune activité de ce type-là (7% au lieu de 5%), ainsi qu'un peu plus d'enfants qui n'ont qu'une activité extrascolaire hebdomadaire (19% au lieu de 17%). Par contre, on observe un peu moins d'enfants qui ont deux activités, trois activités ou quatre activités. Concernant les enfants qui ont cinq activités extrascolaires hebdomadaires, le taux (5%) est à nouveau supérieur (3% de plus). Même si les différences ne sont pas très grandes, ces chiffres montrent une petite tendance de la majorité de ce sous-groupe à avoir un peu moins d'activités extrascolaires que l'ensemble des enfants, allant de pair avec une infime minorité d'enfants ayant beaucoup d'activités de ce type-là.

Dans ce sous-groupe, 78% des familles sont croyantes, dont 47% sont pratiquantes. Bien que le nombre de familles croyantes est équivalent à celui de l'échantillon on peut constater une diminution (-4%), de familles pratiquantes.

Comparaison des durées médianes entre les trois sous-groupes des Grands



GRAPH 2

La comparaison des différences significatives des durées médianes des activités (Voir tableau 4) entre les trois sous-groupes des Grands issus de l'analyse typologique, montre assez clairement les caractéristiques discriminatoires de chacun des sous-groupes. Les activités médiatiques ont été incorporées malgré qu'elles ne présentent pas des différences significatives de la durée médiane entre les **sociables** et les **joueurs**, l'intérêt étant de voir qu'en ce qui concerne les **casaniers** ce type d'activité est fortement prépondérante, (durée médiane de 175 min) donnant une information supplémentaire intéressante sur ce sous-groupe et pour l'ensemble.

Profils des trois sous-groupes chez les Grands.

Suite à la description détaillée que nous venons de faire pour chaque sous-groupe, l'intérêt maintenant est de pouvoir à partir des données observées, caractériser le profil spécifique de chaque sous-groupe.

Profil des sociables.

Parmi les trois sous-groupes, les **sociables** sont ceux qui ont les durées médianes les plus longues tant pour les « activités de relations humaines », que pour les « déplacements ». Ceci implique que les enfants de ce sous-groupe ont une tendance à avoir plus *d'ouverture vers l'extérieur*, que ceux des deux autres sous-groupes, car les « activités de relations humaines » comprennent les divers types de sorties (les invitations, visites, sorties culturelles, achats, etc.) et les discussions et conversations. La durée des « déplacements » nous confirme la même chose. Par contre le temps destiné à l'activité « jouer » est le plus court des trois sous-groupes. Par ailleurs, il s'agit d'un sous-groupe qui a une petite majorité de filles et qui est constitué par une *majorité d'enfants suisses*. Parmi les trois sous-groupes, les **sociables** sont les seuls à avoir un peu moins d'enfants de *familles de milieu ouvrier* et un peu plus d'enfants des *familles des milieux moyen et élevé* représentant ensemble la majorité des enfants de ce sous-groupe. On constate aussi que les **sociables** sont ceux qui ont le taux le plus élevé de participation aux *activités extrascolaires hebdomadaires*, ainsi que les taux les plus élevés en intensité (nombre de fois par semaine), ce qui explique aussi le fait que la durée des « déplacements » soit plus importante; de plus, on peut signaler que, malgré une petite baisse observée, le *taux de mères qui travaillent reste majoritaire*. Enfin, une autre caractéristique propre à ce sous-groupe est le fait qu'une majorité d'enfants sont de *familles croyantes et pratiquantes*, avec un *taux de familles pratiquantes* beaucoup plus élevé que dans les autres deux sous-groupes.

Par ailleurs, en ce qui concerne le contexte immédiat, les activités de « relations humaines » et de « déplacements » des **sociables** se sont développées, en premier lieu, en compagnie d'*enfants et d'adultes* et en deuxième lieu, en compagnie uniquement d'*adultes*. Les activités « jouer », par contre, se sont développées dans leur majorité en compagnie d'*enfants*. On observe, par ailleurs que les activités de « relations humaines » se sont déroulées principalement dans un *lieu ouvert tout public*, alors que l'activité « jouer » a eu lieu principale-

ment dans un *cadre familial*. Quant à la garde des enfants, celle-ci a été assurée dans la majorité des cas et durant les trois activités sélectionnées, par un *membre du ménage*.

Profil des casaniers.

La durée médiane des « déplacements » des ***casaniers*** est la plus courte des trois sous-groupes et, par ailleurs, les activités « médiatiques » qui ne font pas partie des activités distinctives sélectionnées ont pour ce sous-groupe une durée médiane très élevée. Tant les activités « jouer », que celles de « relations humaines » ont des taux qui se trouvent entre les valeurs extrêmes des autres deux sous-groupes. Les ***casaniers***, comme leur nom le dit, réalisent leurs activités plutôt à l'intérieur, par opposition aux ***sociables***. En outre, ce sous-groupe est constitué par une très légère majorité *d'enfants suisses* et une très légère majorité de *filles*. Les deux caractéristiques socio-familiales les plus importantes de ce sous-groupe sont, d'une part, la présence d'une majorité d'enfants *de familles de milieu ouvrier* et d'autre part, la présence d'une majorité *d'enfants dont la mère travaille*. Quant à la participation aux *activités extrascolaires organisées*, le taux de participation de ce sous-groupe se situe entre les deux extrêmes des autres deux sous-groupes, le taux d'intensité (nombre de fois par semaine) cependant est le plus bas des trois sous-groupes, c'est-à-dire que la majorité d'enfants a plutôt une ou deux activités par semaine, que trois ou plus. Reste à souligner que le *lieu d'habitation* le plus rare des casaniers est celui se trouvant dans les communes semi-rurales et rurales. Enfin, il est possible, que la place importante que prend la TV dans ce sous-groupe (une durée médiane de trois heures), soit la conséquence du milieu socioculturel majoritaire de ce sous-groupe, où la TV ne représente pas toujours un vrai problème du point de vue éducatif.

Par ailleurs, concernant le contexte immédiat, les activités des « relations humaines » et de « déplacements » des ***casaniers*** ont eu lieu d'abord en compagnie *d'adultes* et en deuxième lieu en compagnie *d'enfants et de d'adultes*. Les activités « jouer » de leur côté ont eu lieu dans leur majorité en compagnie *d'enfants*. Quant au lieu d'activité, le lieu prédominant a été, tant pour les « activités de relations humaines » que pour celles de « jouer », dans un *cadre familial*. La garde des enfants de ce sous-groupe a été assurée dans sa grande majorité par un *membre du ménage*.

Profil des joueurs.

Les enfants de ce sous-groupe présentent la durée médiane la plus longue pour les activités « jouer », elle est de presque le double de temps que celle des **casaniers** et bien plus que le triple du temps que celle des **sociables**. Il s'agit de la durée médiane la plus élevée de toutes les durées médianes observées, y compris celle des « activités médiatiques » des **casaniers**. Les « déplacements » dans ce sous-groupe ont une durée se situant entre les deux extrêmes des autres deux sous-groupes, alors que les « activités de relations humaines » ont une durée médiane minimale. Les **joueurs** ont une nette majorité de *garçons* et aussi une majorité *d'enfants suisses*. Le taux de *mères qui travaillent* bien que majoritaire est le plus bas des trois sous-groupes. Les familles de *milieu socioculturel ouvrier* sont légèrement majoritaires. De plus, les **joueurs** réunissent un nombre plus important qu'ailleurs *de familles nombreuses*. La participation des **joueurs** aux activités extrascolaires hebdomadaires affiche le taux le plus bas des trois sous-groupes bien qu'il reste largement majoritaire, l'intensité de participation se situe entre les deux extrêmes des autres deux sous-groupes.

Par ailleurs, en ce qui touche le contexte immédiat, les activités de « relations humaines » des **joueurs** se sont déroulées en premier lieu, en compagnie *d'enfants et d'adultes* et en deuxième lieu, en compagnie uniquement *d'adultes*. Les « déplacements », ont des taux assez semblables entre ces deux catégories ; les « déplacements » donc, ou, ils ont eu lieu en compagnie *d'enfants et d'adultes*, ou, uniquement en compagnie *d'adultes*. Les activités « jouer », par contre, ont eu lieu dans leur majorité en compagnie *d'enfants*. Les activités de « relations humaines » de ce sous-groupe, ont eu lieu ou dans un *lieu ouvert tout public*, ou dans un *cadre familial*, alors que les activités « jouer », dans leur majorité, ont eu lieu dans un *cadre familial*. La garde des enfants a été assurée en majorité par un *membre du ménage*.

5.4.1.4 Analyse du contexte immédiat dans lequel se sont développées les activités distinctives des trois sous-groupes dominants, chez les Grands, ainsi que de l'influence des contextes sociaux et familiaux respectifs.

Type de sociabilité des enfants de chacun des trois sous-groupes.

La variable « en compagnie de qui se trouvait l'enfant durant son activité ? » ne parle pas nécessairement de toutes les personnes présentes dans le lieu où se trouve l'enfant¹, nous pouvons faire diverses constatations :

Toutes les catégories concernées par cette variable sont présentes dans chacune des trois activités distinctives et dans chaque groupe sélectionné.

La compagnie *d'enfants et d'adultes* est plus fréquente dans l'activité de « relations humaines » que dans les deux autres activités, sauf pour **les sociables** où on observe une différence, car les « déplacements » présentent exactement le même taux (43%). Ces derniers, par ailleurs, s'avèrent être les plus élevés de tous, pour ce type de compagnie. Bien que les activités « jouer » affichent le taux de temps le plus bas (9%), c'est chez les **sociables** où la compagnie *d'enfants et d'adultes* est la plus habituelle. Il faut se rappeler que ce sous-groupe se caractérise avant tout, par les activités de « relations humaines » avec la plus longue durée médiane, ce qui est cohérent avec le fait que ce type de compagnie soit majoritaire, car elle laisse supposer une certaine ouverture dans les échanges. Les **sociables** sont les seuls où le milieu socioculturel ouvrier n'est pas majoritaire. Il est aussi celui qui a le taux de participation le plus élevé aux activités extrascolaires hebdomadaires, ce qui implique aussi plus de contact avec l'extérieur. Ces deux éléments influencent certainement le type de sociabilité développée par ce sous-groupe.

¹ Souvenons nous que cette catégorie ne se réfère qu'à la compagnie dans l'activité. Un enfant peut jouer avec deux autres enfants dans une chambre, pendant que les parents discutent à table, dans ce cas-ci, l'activité des enfants n'a lieu qu'avec des enfants, même si les deux parents sont à la maison.

En outre, on constate que les enfants concernés par l'activité de « relations humaines » des **joueurs**, (extrêmement réduite, présentant une médiane de zéro), privilégient aussi la compagnie *d'enfants et d'adultes* par rapport aux autres types de compagnie. Par contre, l'activité de « relations humaines » pour les **casaniers** (d'une durée médiane de 20 minutes), est plus courante avec des *adultes*, qu'avec des *enfants et des adultes*, qui suivent juste après. Il est intéressant de voir que les **casaniers** sont ceux qui ont le taux majoritaire d'enfants de *milieu ouvrier* et le taux le plus élevé de *mères qui travaillent*. Quelle est la raison pour laquelle la compagnie *d'adultes* est un peu plus importante dans ce sous-groupe? Il est possible que les sorties sociales ou d'achats se fassent plus facilement avec un seul enfant qu'avec toute la fratrie, étant donné un fonctionnement à tendance casanier.

En général c'est dans les « déplacements » où la compagnie *d'adultes* est la plus fréquente, sauf, comme nous l'avons déjà vu, pour les **sociables**, où c'est la compagnie *d'enfants et d'adultes* qui prédomine, joignant celle de l'activité de « relations humaines ». Le taux de fréquence le plus bas concernant la compagnie *d'adultes* se trouve, pour les trois sous-groupes, dans les activités « jouer » et particulièrement chez les **joueurs** (6%). Par ailleurs, Le taux le plus élevé de participation *d'adultes*, par activité et en comparaison aux autres sous-groupes, apparaît systématiquement, pour les trois activités distinctives, chez les **casaniers**.

Pourrions nous avancer l'hypothèse, que les **casaniers**, qui se caractérisent aussi par le temps le plus long d'activités médiatiques, est de plus, celui où les enfants ont le plus besoin de se retrouver avec des adultes ? Est-ce que la TV joue ici, de façon plus importante qu'ailleurs, le rôle de gardienne d'enfants, provoquant ensuite un besoin des parents de partager un temps avec leurs enfants dans d'autres activités? Souvenons nous que c'est dans ce sous-groupe où le taux de mères qui travaillent est le plus élevé. Ou s'agit-il, plutôt d'une recherche d'équilibre de la part des enfants eux-mêmes, qui ayant été durant presque 3h (heure médiane) devant l'écran, préfèrent ensuite ne se trouver qu'avec des *adultes*, plus apaisants que le partage avec un groupe *d'enfants et d'adultes*? Ce n'est que dans l'activité « jouer » où les **casaniers** présentent une majorité de compagnie *d'enfants*. Toutefois c'est le taux le plus bas des trois sous-groupes.

La compagnie *d'enfants* est pour les trois sous-groupes fortement majoritaire dans l'activité « jouer » et minoritaire (>16% et <12%) dans l'activité de « dépla-

cements ». Le taux le plus élevé de participation d'*enfants* aux activités se trouve dans les activités « jouer » des **joueurs** (62%). Pourrait-on avancer l'hypothèse que plus il y a d'enfants, plus les enfants jouent ? Car nous pouvons constater que chez les **joueurs** la compagnie d'enfants est par activité et en comparaison aux autres sous-groupes, systématiquement la plus forte ce qui pourrait être en lien direct avec le fait que chez les **joueurs** on assiste à une prédominance de familles nombreuses. Il y a probablement aussi un lien du fait que ce sous-groupe a une majorité de garçons.

Les enfants qui réalisent leurs activités *seuls*, sont plus nombreux dans les activités « jouer » que dans les autres deux, sauf pour le **joueurs**. Ces derniers se trouvent *seuls* plus couramment pendant les « déplacements ». Les **sociables**, ont un taux un peu plus important d'enfants *seuls* dans les activités de « relations humaines » que les autres deux sous-groupes. Est-ce que le fait d'avoir beaucoup d'activités avec *d'enfants et d'adultes*, ne donne pas aussi lieu à un besoin plus fort d'activités sans la concurrence *d'enfants et d'adultes* ? Ou, autrement dit, ne s'agit-il pas d'une recherche d'équilibre entre les deux extrêmes, avec tout le monde ou seul ? Par ailleurs, il est intéressant aussi de remarquer que le taux le plus élevé d'enfants qui développent leurs activités *seuls* se trouve chez les **casaniers** et notamment dans l'activité « jouer ». Ceci viendrait ratifier l'hypothèse selon laquelle la prédominance de la TV provoque un besoin d'apaisement, car les activités « jouer » qui se prêtent, en général, plus au partage avec d'autres enfants se réalisent ici, beaucoup plus fréquemment *seuls*. De plus, parmi les trois sous-groupes, c'est le taux le plus élevé d'activités où l'enfant est *seul*.

Enfin concernant le type de sociabilité des enfants dans leurs activités, on pourrait attribuer à chaque sous-groupe un type de compagnie distinctif qui représente la plus forte par activité et en comparaison aux autres sous-groupes. Pour les **sociables** on peut dire que c'est la compagnie *d'enfants et d'adultes* qui s'impose ; pour les **casaniers** c'est la compagnie *d'adultes* et pour les **joueurs** la compagnie *d'enfants*.

Type de lieu fréquenté par chaque sous-groupe.

Il faut signaler que les activités de « déplacements » ont systématiquement lieu dans un *lieu ouvert tout public*, qui peut être la rue (à pied) ou un moyen de transport, public ou privé, mais qui « roule » dans un lieu ouvert tout public.

Donc, aucune constatation particulière ne sera signalée à leur sujet. Par rapport aux autres deux activités on peut avancer les considérations suivantes :

Le lieu d'activité défini comme *cadre familial* n'apparaît que dans deux activités, sur les trois sélectionnées : les activités de « relations humaines » et l'activité « jouer ». C'est dans cette dernière, où il est toujours prédominant pour les trois sous-groupes. Par ailleurs, c'est chez les ***casaniers*** où il est le plus fortement représenté, tant dans l'activité de « relations humaines » (48%), que dans l'activité « jouer » (85%). La tendance que nous leur avons reconnu est patente. Si l'on ajoute la petite durée médiane des « déplacements » et la longue durée médiane des « activités médiatiques », l'hypothèse ne peut que se confirmer

Les *lieux ouverts à tout public*, sont les lieux par excellence des activités de « déplacements ». Pour les trois sous-groupes, ils représentent un taux de fréquence de 100%. Ce type de lieu, a des taux des fréquences plus élevés dans les activités de « relations humaines » que dans l'activité « jouer », où il ne dépasse pas 11% de fréquence. Les ***sociables*** ont pour les activités de « relations humaines », le taux de fréquence le plus important d'utilisation de ce type de lieu. Les enfants de ce sous-groupe, sont ceux qui ont la plus forte tendance à sortir, même si pour l'activité « jouer », c'est le cadre familial qui prime. Par ailleurs, les ***sociables*** ont le taux le plus important d'enfants fréquentant les activités extrascolaires hebdomadaires, ainsi qu'un taux majoritaire de familles croyantes pratiquantes. Ceci explique peut-être le fait que l'on observe les taux les plus élevés, d'utilisation des *lieux institutionnels destinés aux enfants*, car, parmi les différents cours, ceux d'instruction religieuse ont aussi souvent lieu, le mercredi.

Les lieux concernant le *réseau d'amis* ont des taux plutôt bas ; le taux le plus élevé apparaît chez les ***joueurs***, pour l'activité « jouer » et atteint 10%. Par ailleurs, on sait que la compagnie par excellence pour cette activité est celle des *enfants*, ce qui nous fait supposer que dans ce sous-groupe cette activité a lieu dans différents endroits, entre autres, chez d'autres enfants ou amis.

Type de prise en charge touchée par chaque sous groupe.

La garde des enfants par un *membre du ménage* est majoritaire dans les trois sous-groupes et pour les trois activités distinctives. La place qui ont les *membres du ménage* des ***casaniers*** est la plus importante (atteignant jusqu'à 91% dans les activités de « relations humaines »), et elle est systématiquement celle

qui représente le poids le plus fort, comparé aux autres deux sous-groupes. Ceci correspond à ce que l'on avait déjà vu au sujet de la sociabilité dans les activités, où les *adultes* sont très présents, cependant, on sait par ailleurs que c'est dans ce sous-groupe où on a le taux le plus élevé de mères qui travaillent. S'agit-il d'une coïncidence qui fait que dans les activités distinctives on assiste à une forte présence des adultes, alors que peut-être dans d'autres activités ceux-ci n'y sont pas ? ou s'agit-il plutôt d'un fait propre à ce sous-groupe, où la plupart des mères qui travaillent sont à temps partiel leur permettant une présence importante le mercredi ? Par ailleurs, c'est dans les activités de « déplacements », que ce type de prise en charge, malgré sa prédominance, apparaît comme le plus faible ; lorsque la prise en charge n'est pas assurée par un *membre du ménage* durant les « déplacements », c'est la prise en charge par *personne* qui apparaît comme deuxième alternative.

Le taux le plus élevé, parmi les trois activités distinctes ayant lieu sous la responsabilité d'un membre du *réseau institutionnel*, se trouve dans l'activité « jouer » des sociables, mais il ne dépasse pas les 6%, ceci est cohérent avec ce que l'on a déjà vu concernant les activités extrascolaires de ce sous-groupe.

La garde des enfants assumée par une personne du *réseau de connaissances* est presque nulle pour les **sociables** et pour les **casaniers**. Pour les **joueurs**, on constate que le taux le plus élevé (8%) concerne les activités de « relations humaines ». Il est intéressant de remarquer que dans le sous-groupe où le taux de mères qui travaillent est le plus bas, quoique majoritaire, est celui où l'on constate le taux le plus élevé de prise en charge faite par le « réseau de connaissances ». Y a-t-il une influence liée au fait de l'importance du temps de jeux qui finalement, grâce aux liens d'amitié créée par les enfants, encourage le développement de la prise en charge par des personnes du réseau de connaissances?

La fréquence de garde assurée par un *autre parent* ne dépasse pas 7%, mais elle est présente dans les trois sous-groupes. C'est chez les **sociables** que l'on trouve la présence la plus importante de la garde par un autre parent, bien que pour l'activité « jouer », les **joueurs** la dépassent un peu. Chez les casaniers ayant le taux le plus bas d'enfants de nationalité suisse, quoique majoritaire, la présence *d'autre parent* pour la garde des enfants est moins fréquente.

Les **joueurs** sont ceux qui représentent systématiquement (pour chacune des trois activités), le taux le plus fort des activités, parmi les trois choisies, ayant

lieu sous la responsabilité de *personne* (31%) et ce n'est pas dans l'activité « jouer » que ce taux est le plus fort, mais dans les « déplacements ». D'ailleurs, dans les autres deux sous-groupes ayant des taux moins élevés, c'est aussi au moment des « déplacements » que ceux-ci augmentent notablement. Est-ce que la prédominance des garçons ainsi que la forte présence d'enfants habitants en communes semi-rurales et rurales des joueurs, donne lieu plus facilement à une non prise en charge ?

5.5 Conclusions

Une première constatation, dont on parlait déjà au début de ce chapitre, est que l'analyse typologique donne des informations intéressantes concernant la classification de certains sous-groupes d'enfants, mais ne permet pas de décrire une classification sur l'intégralité des deux échantillons. Chez les Petits, l'ensemble des enfants des trois sous-groupes sélectionnés, n'atteint pas 50% (47.5%) de l'échantillon des Petits, alors que chez les Grands les trois sous-groupes sélectionnés représentent 94.6% de l'échantillon. Les sous-groupes sélectionnés sont cependant, ceux qui, dans chaque échantillon étaient les plus importants. Chez les Petits, le nombre de sous-groupes a été beaucoup plus grand (12) que chez les Grands (7), ce qui montre l'existence d'une bien plus grande hétérogénéité de l'emploi du temps des Petits. Les résultats issus de cette analyse permettent d'observer quelques tendances et de formuler quelques hypothèses concernant certains points marquants dans la constitution des types d'emploi du temps chez les enfants, le mercredi.

Il est surprenant de remarquer que concernant le temps, sur onze catégories d'activités différentes du mercredi, tant chez les Petits que chez les Grands, nous ne trouvons que trois activités significativement différentes entre les trois sous-groupes les plus importants. D'autres différences peuvent être constatées entre deux sous-groupes uniquement, le troisième ressemblant fortement à un des deux autres. Plusieurs activités ne présentent pas des différences de durée significatives entre les trois sous-groupes sélectionnés.

Sur les trois activités distinctives repérées chez les Grands et les trois activités distinctives repérées chez les Petits, nous retrouvons deux catégories d'activités semblables: les activités de «déplacements», ainsi que l'activité, «jouer». Ceci signifie que ces activités sont particulièrement porteuses de différences dans l'emploi du temps des enfants le mercredi.

Les deux autres catégories d'activités, concernent plutôt des caractéristiques propres à l'âge des enfants et à leur niveau d'autonomie. Pour les Petits, on peut observer que le temps «d'habillement et de soins personnels» est finalement un indicateur d'un type d'activité qui est passé inaperçu. En effet, les entraînements sportifs font partie d'une catégorie d'activités « cours hors école » qui englobe tous les cours hors école. Par contre, la catégorie d'activités «relations humaines» (discuter, recevoir des amis, parler au téléphone, sortir, aller chez

des amis, faire des achats, aller au cinéma, etc.) concerne des moments de plus grande ou moins grande autonomie et sociabilité. Il s'agit d'activités de communication, de loisirs et de contact avec l'autre touchant une période différente dans la socialisation des enfants.

Après avoir analysé les caractéristiques des trois sous-groupes de chaque échantillon on est tenté de faire un lien en imaginant une éventuelle évolution qui conduirait les Petits d'un sous-groupe spécifique, vers un sous-groupe spécifique des Grands, relativement équivalent. Ceci d'autant plus que l'on constate certaines coïncidences, concernant leurs caractéristiques socio-familiales, ainsi que leurs caractéristiques en termes d'emploi du temps. Toutefois, bien que nous allons essayer d'établir certains ponts qui pour certains cas paraissent évidents, il est clair que seule une étude longitudinale est en mesure de tester cette hypothèse.

En l'occurrence, nous avons deux sous-groupes, dont l'activité principale en termes d'emploi du temps est « jouer » : les **poussins joueurs** chez les Petits et les **joueurs** chez les Grands. Tous les deux sont formés par une majorité des *garçons*, de nationalité en majorité *suisse*, de milieu socioculturel *légèrement majoritaire ouvrier* (et de milieu moyen aussi pour les **poussins joueurs**), avec un nombre pas très important *d'activités extrascolaires organisées*.

Nous avons deux sous-groupes aussi dont les « déplacements » représentent la durée la plus longue des trois sous-groupes distincts et les « activités médiatiques » le temps le plus limité. Il s'agit des **poussins mobiles** chez les Petits et des **sociables** chez les Grands. Chez ces derniers, on observe aussi la plus longue durée des activités de relations humaines. Les **poussins mobiles** ont un nombre équilibré entre *filles et garçons*, alors que les **sociables** ont légèrement plus de *filles*, tous les deux représentent des *milieux socioculturels plutôt moyens et élevé*, tous les deux ont une majorité d'enfants *suisses* et tous les deux ont aussi une majorité d'enfants avec beaucoup *d'activités extrascolaires*.

Les deux derniers sous-groupes ont en commun le fait d'être en majorité de *milieu ouvrier*. Il s'agit des **poussins sportifs** chez les Petits et des **casaniers** chez les Grands. On ne distingue pas beaucoup d'autres points socio-familiaux en commun. En termes d'emploi du temps les activités médiatiques ont une place importante. Autrement, les **poussins sportifs** sont ceux qui ont le plus d'activités extrascolaires des trois sous-groupes des Petits, alors que les

casaniers sont ceux qui ont le moins parmi les Grands et qui passent le plus de temps devant la télévision.

Ces résultats, par ailleurs, confirment notre hypothèse centrale distinguant des types d'emplois du temps des enfants en fonction du milieu socioculturel ainsi que d'autres variables socio-familiales. Nous constatons aussi l'intérêt des informations complémentaires permettant de mieux situer le contexte dans lequel se déroulent les activités phares de chaque type de groupe, notamment le lieu et le mode de garde, références très peu usuelles dans ce genre d'enquête.

Chapitre 6

Arbres de régression des activités des enfants de 4 à 6 ans et de 9 à 11 ans du mercredi

6.1 Introduction

Dans ce chapitre-ci, on étudiera l'emploi du temps des enfants sous un nouvel angle. Notre but, au départ, était de trouver des profils d'emploi du temps extrascolaire des enfants en fonction de la durée extrascolaire relative que les enfants passent dans un type d'activité, (p. ex. : jouer) sur la base de huit variables socio-familiales. Ces profils allaient nous permettre de dégager une hiérarchie dans les facteurs explicatifs des différences entre les enfants en fonction de la durée de leurs activités. Pour cela nous envisagions l'application des analyses de régression linéaire multiple. Après avoir testé nos données en fonction des dites variables nous avons constaté que si bien les tests de Fisher (évaluation de l'hypothèse nulle pour répondre à la question sur la liaison globale entre Y et les variables) étaient significatifs, le coefficient de régression de r régressions linéaires multiples n'apportaient que des contributions significatives minimales à l'explication de Y , tous les coefficients de détermination (R^2) étant inférieurs à 10% et en incluant des interactions entre les variables ils étaient tous inférieurs à 30%. C'est la raison pour laquelle nous avons opté par un autre type d'ana-

lyse, connu sous le nom d'arbres de régression de type CART, and Tree. (Breiman, Friedman, Olshen & Stone, 1984). Cette analyse a été réalisée avec le logiciel R selon le procédé mis au point par T. M. Therneau et E.J. Atkinson (1997).

L'intérêt de ce type de régression non paramétrique est de permettre de faire des prévisions sur des sous-groupes des sujets très spécifiques et d'identifier par conséquent, les principales variables associées à ces prévisions.

Un arbre de régression de type CART se construit sur la base d'une distinction de sous-ensembles binaires. Ceux-ci se constituent en fonction des valeurs estimées qui donnent lieu ou pas, à la constitution de deux sous-ensembles identifiables en tant que tels. L'introduction des différentes variables indépendantes permet de définir la formation d'un sous-ensemble. Pour choisir la variable de segmentation sur un sommet, l'algorithme s'appuie sur une technique très rudimentaire : il teste toutes les variables potentielles et garde celle qui maximise un critère donné. Concrètement, lors des variables continues il trie les données selon la variable à traiter, teste tous les points de coupure possibles situés entre deux points successifs et évalue la valeur du critère dans chaque cas. Ce critère permettra de caractériser la pureté (ou l'avantage en pureté) lors du passage du sommet à segmenter vers les feuilles produites par la segmentation. Le point de coupure optimal correspond tout simplement à celui qui maximise le critère de segmentation. Ce critère d'impureté est obtenu par la réduction de la somme des carrés au moment de la création d'une segmentation binaire des données à ce nœud-là.

Les estimations de temps de chaque sous-ensemble se feront en fonction de l'incidence des différentes variables socio-familiales des enfants sur un type d'activité. sous-ensemble peut donner lieu à son tour à une nouvelle analyse formant deux nouveaux sous-ensembles et ainsi de suite. De là, l'idée d'un arbre de régression ou de décision. En suivant la logique de construction de cet arbre de régression, la première variable discriminatoire, c'est-à-dire, celle qui se trouve tout en haut, est plus influente dans les prévisions que l'on peut faire que celle qui la suit, et ainsi de suite. En d'autres termes, sans pouvoir donner les coefficients exacts, retenons que les premières variables discriminatoires ont un degré de significativité très élevé, par rapport à celles qui se trouvent tout en bas de l'arbre. N'oublions pas que le nombre de sujets diminue au fur et à mesure que les nœuds de l'arbre se forment, ce qui contribue à cette baisse de significativité.

Par conséquent, plus un sous-ensemble est caractérisé par beaucoup de variables indépendantes, plus il représentera un plus petit nombre de sujets. Cependant, la spécificité de certains de sous-groupes peut révéler des informations très intéressantes et permettre la construction de nouvelles hypothèses.

Pour ce chapitre, nous avons fait une sélection d'activités plus ciblée, que celle utilisée pour les analyses typologiques. L'intérêt des arbres de régression étant pour nous la découverte des nouveaux indices au sujet des regroupements d'enfants, notamment de la force d'influence de différentes variables socio-familiales, selon l'activité étudiée.

Concrètement, la question centrale de ce chapitre est de savoir quelles sont, le mercredi, les variables socio-familiales les plus discriminatoires en fonction de la durée totale des activités principales des enfants et selon l'âge.

Les activités choisies pour cette analyse ne sont pas au même niveau catégoriel, l'intérêt pour nous étant de préciser certaines analyses. Nous avons six activités qui sont issues de la catégorisation réalisée sur 17 types d'activités différentes et deux activités qui correspondent à des sous-catégories issues de cette même catégorisation de départ. Les six types d'activités retenues sont: « jouer », « déplacements », « activités de créativité et de découverte », « cours hors école », « devoirs » et « tâches diverses ». Les deux activités correspondant aux sous-catégories sont: « regarder film » et « activités littéraires ». La première est issue des « activités médiatiques » concerne à plus de 98% l'utilisation de la télévision et la deuxième est issue des « activités créatives et de découverte ».

6.2 Questions de recherche

1. Quelles sont les prévisions concernant la durée totale (en min) estimée pour l'activité « jouer » des enfants de chaque échantillon, à partir de la formation d'arbres de régression constitués selon le degré d'influence des caractéristiques socio-familiales, le mercredi?
2. Quelles sont les prévisions concernant la durée totale (en min) estimée pour l'activité «déplacements» des enfants de chaque échantillon, à partir de la formation d'arbres de régression constitués selon le degré d'influence des caractéristiques socio-familiales, le mercredi?
3. Quelles sont les prévisions concernant la durée totale (en min) estimée pour les «activités créatives et de découverte» des enfants de chaque échantillon, à partir de la formation d'arbres de régression constitués selon le degré d'influence des caractéristiques socio-familiales, le mercredi?
4. Quelles sont les prévisions concernant la durée totale (en min) estimée pour l'activité «cours hors école» des enfants de chaque échantillon, à partir de la formation d'arbres de régression constitués selon le degré d'influence des caractéristiques socio-familiales, le mercredi?
5. Quelles sont les prévisions concernant la durée totale (en min) estimée pour l'activité « tâches diverses » des enfants de chaque échantillon, à partir de la formation d'arbres de régression constitués selon le degré d'influence des caractéristiques socio-familiales, le mercredi?
6. Quelles sont les prévisions concernant la durée totale (en min) estimée pour l'activité « devoirs » des enfants de 9 à 11 ans, à partir de la formation d'arbres de régression constitués selon le degré d'influence des caractéristiques socio-familiales, le mercredi?
7. Quelles sont les prévisions concernant la durée totale (en min) estimée pour les « activités littéraires» des enfants de chaque échantillon, à partir de la formation d'arbres de régression constitués selon le degré d'influence des caractéristiques socio-familiales, le mercredi?
8. Quelles sont les prévisions concernant la durée totale (en min) estimée pour l'activité « regarder film» des enfants de chaque échantillon, à partir de la formation d'arbres de régression constitués selon le degré d'influence des caractéristiques socio-familiales, le mercredi?

Variables socio-familiales utilisées pour les analyses des arbres de régression.

Milieu socioculturel de la famille : (*dans le texte : « milieu socioculturel »*)

a = 1^{er} niveau ou milieu de base

b = 2^{ème} niveau ou milieu moyen-basique

c = 3^{ème} niveau ou milieu moyen

d = 4^{ème} niveau ou milieu moyen-élevé

e = 5^{ème} niveau ou milieu élevé

Structure familiale : (*dans le texte : structure familiale*)

a = famille biparentale

b = famille monoparentale

c = famille recomposée

Nationalité en trois catégories : (*dans le texte : « nationalité3 »*)

a = autres nationalités

b = nationalités de l'Europe occidentale

c = nationalité suisse

Travail de la mère : (*dans le texte : « travail/mère »*)

a = non (mère qui ne travaille pas)

b = oui (mère qui travaille)

c = sans réponse ou non pertinent

Genre de l'enfant : (*dans le texte : « genre »*)

a = fille

b = garçon

Lieu d'habitation en deux catégories : (*dans le texte : « lieu d'habitation »*)

a = habite une commune hors Ville de Genève

b = habite en Ville de Genève

Nombre d'enfants dans la famille : (*dans le texte : « nombre/enfants »*)

a = 1 enfant

b = 2 enfants

c = 3 enfants et plus

Pratique religieuse de la famille : (*dans le texte : « pratique religieuse »*)

a = non (famille non pratiquante)

b = non pertinent (famille non croyante)

c = oui (famille pratiquante)

Lecture des arbres de régression.

La lecture des arbres de régression se fait à partir de la variable située tout en haut et toujours d'abord vers l'embranchement de gauche (en gras) et ensuite vers celui de droite. Suivre les explications selon l'exemple affiché ci-dessous concernant une activité enfantine fictive. [VOIR FIGURE 0].

- La première variable, située en tête de l'arbre, correspond toujours à la variable socio-familiale présentant la plus forte discrimination pour l'activité analysée. (Ex: variable « genre »).
- La catégorie affichée à côté, avec son code entre parenthèses, correspond toujours à la branche qui part à gauche (Ex: (a) « fille »).
- Les chiffres affichés en dessous correspondent à l'estimation en minutes de la durée totale de l'activité durant la journée retenue (Ex: 170). Le chiffre « n » correspond au nombre d'enfants concernés par cette activité (Ex: 420).
- Les résultats de la catégorie « fille » (durée de l'activité et nombre d'enfants concernés) sont ceux affichés sur la première branche à gauche (Ex: 150 min / n = 200 filles) et ceux de la branche de droite correspondent à ceux de l'autre ou des autres catégories restantes. (Ex: 188 min / n = 220 garçons).

Viennent ensuite deux nouveaux embranchements. Un, concernant la variable «structure familiale» et l'autre celle de «milieu socioculturel» qui correspondent aux deuxièmes variables fortement discriminantes pour cette activité fictive. Les résultats chiffrés de ces variables n'apparaissant pas dans l'exemple, doivent s'afficher en dessous, sur des nouveaux embranchements.

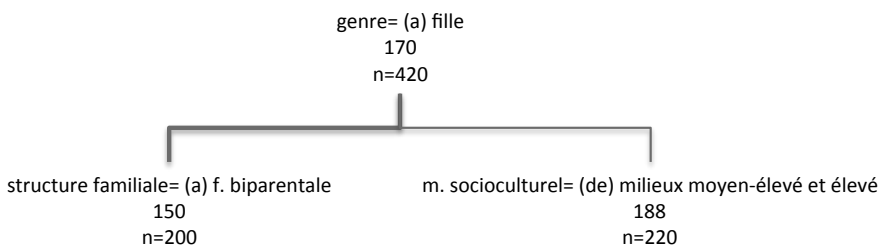


FIGURE 0

6.3 Développement

6.3.1 L'activité « jouer » du mercredi.

6.3.1.1 Quelles sont les prévisions concernant la durée totale (min) estimée pour l'activité « jouer » des 4–6 ans, à partir de la formation d'arbres de régression constitués selon le degré d'influence de leurs caractéristiques socio-familiales, le mercredi? [VOIR FIGURE 1].

Parmi les 439 enfants (97% de l'échantillon des Petits) qui jouent le mercredi, la prévision de la durée totale du temps de jeu est de 205 min et représente 28% (durée relative) du temps extrascolaire des enfants concernés.

La *nationalité*³ de l'enfant est la première variable discriminatoire en ce qui concerne l'estimation de la durée de l'activité « jouer, se divertir » du mercredi.

S'il s'agit d'un enfant d'autres nationalités, l'estimation de la durée du temps de jeu est de 164 min, alors que s'il s'agit d'un enfant suisse ou originaire d'un pays de l'Europe occidentale, l'estimation du temps de jeu s'élèvera à 213 min. La variable discriminatoire pour les enfants des autres nationalités est celle concernant le *milieu socioculturel*, alors que la variable discriminatoire pour les enfants suisses et originaires de l'Europe occidentale est la *pratique religieuse*.

La durée relative estimée du temps de jeu des enfants d'autres nationalités est de 22%, alors que la durée relative estimée du temps de jeu des enfants suisses et originaires de l'Europe occidentale est de 29%.

Observons le parcours des prévisions pour chaque sous-ensemble du schéma concernant la durée totale :

- Lorsqu'il s'agit des enfants originaires d'autres nationalités et de milieu socioculturel de base, moyen-basique, moyen-élevé ou élevé, le temps estimé est de 152 min, alors que s'ils sont de milieu socioculturel moyen, le temps estimé est de 238 min.
- Lorsqu'il s'agit des enfants suisses ou originaires de l'Europe occidentale et de familles croyantes, le temps de jeu estimé est de 208 min ; la variable discriminatoire pour ces enfants est celle qui concerne la structure familiale. Ceux d'entre eux qui sont d'une famille monoparentale auront un temps de jeu estimé de 156 min, alors que ceux d'entre eux qui appartiennent à une famille biparentale ou à une famille recomposée auront un temps de jeu estimé de 212 min.
- Lorsqu'il s'agit des enfants suisses ou originaires de l'Europe occidentale, mais de familles non croyantes, le temps de jeu estimé est de 233 min ; la variable discriminatoire pour ces enfants est celle qui concerne le milieu socioculturel. Ceux parmi eux qui sont d'un milieu socioculturel moyen-basique ou élevé ont un temps de jeu estimé de 195 min, alors que ceux parmi eux qui par contre sont d'un milieu socioculturel de base, moyen ou moyen-élevé ont un temps de jeu estimé à 257 min.

La plus longue durée de jeu estimée (257 min) chez les Petits, concerne des enfants présentant les caractéristiques suivantes : enfant de nationalité suisse ou d'Europe occidentale, de famille non croyante et de milieu socioculturel de base, moyen, ou moyen-élevé.

La plus courte durée de jeu estimée (152 min) chez les Petits, concerne des enfants présentant les caractéristiques suivantes: enfant d'autres nationalités, de milieu socioculturel de base, moyen-basique, moyen-élevé ou élevé. Comme nous l'avons déjà vu, on constate systématiquement que les enfants d'autres nationalités jouent moins que ceux d'origine suisse ou de l'Europe occidentale. Par ailleurs, on peut observer que le milieu socioculturel surgit à nouveau comme variable discriminatoire, mais on se trouve avec tous les milieux socioculturels réunis en dehors du milieu moyen.

Durée totale extrascolaire (en min) pour « jouer, se divertir » – Petits – Mercredi.

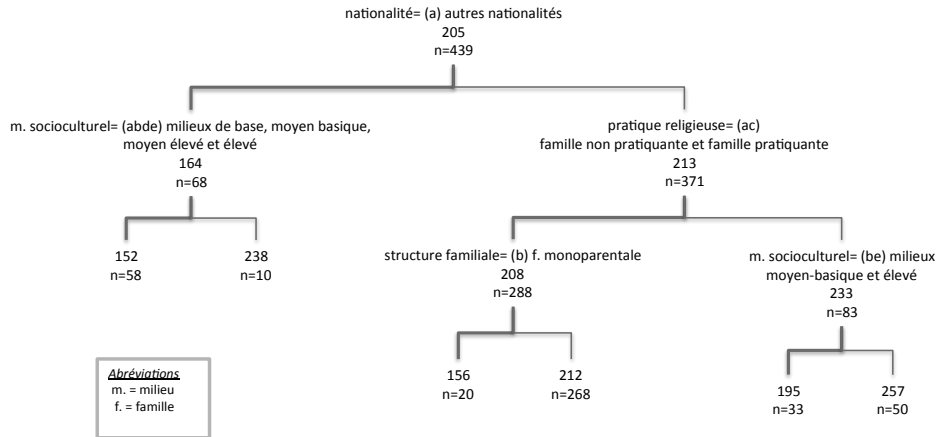


FIGURE 1

6.3.1.2 Quelles sont les prévisions concernant la durée totale (min) estimée pour l'activité « jouer » des 9–11 ans, à partir de la formation d'arbres de régression constitués selon le degré d'influence de leurs caractéristiques socio-familiales, le mercredi? [VOIR FIGURE 2].

Parmi les 409 enfants (91% de l'échantillon des Grands) qui jouent le mercredi, la prévision de la durée totale du temps de jeu est de 170 min et représente 23% (durée relative) du temps extrascolaire total des enfants concernés.

Le *genre*¹ de l'enfant est la première variable discriminatoire en ce qui concerne l'estimation de la durée totale de l'activité « jouer, se divertir » du mercredi. S'il s'agit d'une fille, la durée du temps de jeu sera de 150 min et c'est la *structure familiale* qui sera discriminatoire pour la suite, alors que s'il s'agit d'un garçon, la durée du temps de jeu² sera de 180 min et c'est la variable concernant le *milieu socioculturel* qui sera discriminatoire.

Observons le parcours des prévisions pour chaque sous-ensemble du schéma concernant la durée totale :

- Lorsqu'il s'agit de filles de familles biparentales³, la durée du temps de jeu est estimée à 142 min alors que l'estimation du temps de jeu des filles de deux autres types de familles (monoparentales et recomposées), s'élève à 184 min. Tant pour les filles de familles biparentales

1 Lire la liste des variables avec leurs catégories respectives, en annexe.

2 Afin d'alléger la lecture on utilisera le terme « Jeu » pour signifier celui d'« activité jouer, se divertir ».

3 Une famille biparentale concerne une famille où les deux parents, mariés ou pas, habitent avec l'enfant.

que pour celles d'autres type de familles, c'est la variable *nationalité*¹ qui sera discriminatoire pour la suite des prévisions.

- Lorsqu'il s'agit de filles de familles biparentales, d'autres nationalités, la durée estimée du temps de jeu est de 104 min, alors que s'il s'agit de filles de familles biparentales, de nationalité suisse ou d'un pays d'Europe occidentale, la durée estimée est de 149 min. La variable discriminatoire pour ces dernières, sera la *pratique religieuse*.
- Lorsqu'il s'agit de filles de familles biparentales, suisses ou d'un pays d'Europe occidentale, croyantes, pratiquantes ou non pratiquantes, la durée du temps de jeu est estimée à 144 min, alors que s'il s'agit des filles de familles biparentales, suisses ou d'un pays d'Europe occidentale, non croyantes, la durée du temps de jeu est estimée à 164 min. La variable discriminatoire pour ces dernières est le *milieu socioculturel* familles.
- Lorsqu'il s'agit de filles de familles biparentales, suisses ou d'un pays d'Europe occidentale, croyantes, de milieu socioculturel de niveau de base ou élevé la durée du temps de jeu est estimée à 266 min, alors que si elles sont d'un milieu socioculturel moyen-basique, moyen ou moyen-élevé la durée du temps de jeu est estimée à 136 min.
- Lorsqu'il s'agit de filles d'autres types de familles (monoparentales ou recomposées), de nationalité suisse, la durée du temps de jeu est estimée à 161 min alors que si elles sont d'un pays d'Europe occidentale ou d'autres nationalités la durée du temps de jeu est estimée à 247 min.
- Lorsqu'il s'agit de garçons, d'un milieu socioculturel moyen ou moyen-élevé, la durée du temps de jeu sera de 172 min, alors que s'ils sont d'un milieu de base, moyen-basique ou élevé, la durée du temps de jeu sera de 202 min. La variable discriminatoire pour ce dernier sous-ensemble est la *pratique religieuse* des familles.

1 Cette variable est formée par trois catégories : nationalité suisse, nationalités originaires des pays de l'Europe Occidentale et autres nationalités. Exemple : les nationalités hongroise, colombienne, croate, iranienne, chinoise, etc. font partie « d'autres nationalités ».

- Lorsqu'il s'agit de garçons d'un milieu de base, moyen-basique ou élevé, de familles pratiquantes et des familles non croyantes, la durée de leur temps de jeu est estimée à 186 min, alors que s'ils sont issus des familles non pratiquantes la durée du temps de jeu est estimée à 227 min. La variable discriminatoire pour ces derniers est le *nombre/enfants* dans la famille.
- Lorsqu'il s'agit de garçons d'un milieu de base, moyen-basique ou élevé, de familles non pratiquantes, composées de deux enfants, la durée du temps de jeu est estimée à 200 min, alors que s'ils sont issus d'une famille d'enfant unique ou de 3 enfants ou plus, la durée de leur temps de jeu est estimée à 274 min.

Nous constatons que les garçons jouent environ 30 min de plus que les filles, le mercredi. On sait que le temps de loisirs des hommes au sein de la famille, est jusqu'à aujourd'hui plus important que celui des femmes, est-ce que cette tendance commence déjà à la préadolescence ?

La plus longue durée de jeu estimée (274 min) chez les Grands, concerne des enfants présentant les caractéristiques suivantes : garçon, de milieu socioculturel de base, moyen-basique ou élevé, de famille non pratiquante et ayant un enfant ou trois enfants ou plus.

La plus courte durée de jeu estimée (104 min) chez les Grands, concerne des enfants présentant les caractéristiques suivantes: fille, de famille biparentale, d'autres nationalités. Les filles de familles biparentales joueraient 142 min alors que celles d'autres types de familles 184 min. Ceci fait penser que dans la famille biparentale, donc traditionnelle, les rapports sociaux de sexe à l'intérieur de la famille (accordant plus de temps de loisirs au genre masculin), se reproduisent plus facilement que dans les autres types de familles (recomposées ou monoparentales) où la structure familiale a subi des ruptures, des transformations ou simplement n'a jamais existé. Le rôle éducatif de la mère (ou des parents) n'est certainement pas le même dans ce type de famille. Le fait qu'il s'agit en plus de filles d'autres pays (en dehors de l'Europe), montre que les habitus culturels renforcent les rapports sociaux de sexe à l'intérieur de la famille.

Enfin, la plus longue durée du temps de jeu pour les filles, concerne celles qui sont de nationalité suisse ou d'un pays d'Europe occidentale, de familles non croyantes et d'un milieu socioculturel de base ou élevé (266 min).

Durée totale extrascolaire (en min) pour « jouer, se divertir » – Grands – Mercredi.

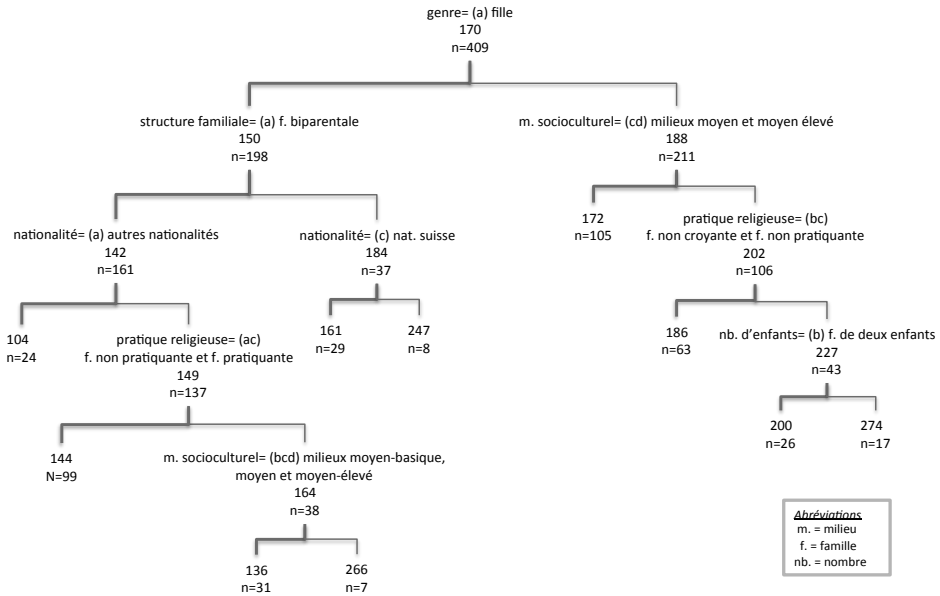


FIGURE 2

6.3.1.3 Synthèse sur la durée totale (min) estimée de l'activité « jouer »

L'immense majorité des enfants est concernée par l'activité « jouer ». Le taux de participation des Petits est un peu plus élevé (97%) que celui des Grands (91%). L'estimation de la durée totale de cette activité, comme nous l'avons déjà vu dans le chapitre III est plus importante chez les Petits (205 min) que chez les Grands (170 min), le mercredi.

Les arbres de régression sont très différents entre les deux échantillons et bien que plusieurs variables se répètent, les premières variables discriminantes sont différentes. Chez les Petits c'est la variable *nationalité* qui discrimine le plus fort et chez les Grands la variable *genre*. Concrètement, les enfants de 4 à 6 ans de nationalité suisse ou venant de l'Europe occidentale, jouent plus longtemps que les enfants venant d'autres pays et les garçons de 9 à 11 ans jouent plus que les filles du même âge, ce que nous avons déjà constaté dans le chapitre III.

La variable *genre* ne discrimine pas dans l'échantillon des Petits, alors que la variable *nationalité* discrimine dans les deux échantillons. Systématiquement les enfants d'autres pays jouent moins longtemps que ceux de nationalité suisse ou de l'Europe occidentale, ce qui témoigne, entre autres, d'un habitus culturel lié au temps de jeu des enfants. Ceci confirme ce que nous avons déjà analysé. La conquête des loisirs des enfants pour les classes moins favorisées ne date que du vingtième siècle et se situe en Europe, bien plus qu'ailleurs.

La variable *milieu socioculturel* familles apparaît dans le deuxième niveau de l'arbre, tant chez les Petits que chez les Grands. Dans les deux cas, on constate un mélange entre les différents types de milieux socioculturels où les extrêmes se retrouvent par opposition aux milieux moyen et moyen-élevé, selon le cas. Il est clair que le temps de jeu ne décrit, ni les types de jeu choisis, ni les contextes sociaux et environnementaux où les jeux ont lieu, ce qui, comme on peut le supposer, peut changer radicalement d'un enfant de milieu défavorisé à un enfant de milieu favorisé. Les enfants de milieux moyens, par contre, surtout en situation social ascendante subissent souvent un degré d'exigence supérieur de la part de leurs parents. Comme le besoin de réussite est pour eux une priorité, le temps de jeu pourrait se raccourcir au profit d'un autre type d'activité.

Deux autres variables se trouvent en deuxième position en termes d'influence dans l'estimation du temps de jeu des enfants. Chez les Petits, c'est la variable

pratique religieuse et chez les Grands la variable *structure familiale*. Toutes les deux apparaissant aussi après dans l'autre échantillon.

La variable *pratique religieuse* apparaît dans les deux arbres, mais n'agit pas dans le même sens. Chez les Petits, les enfants de familles non croyantes tendent selon le sous-groupe à jouer plus, alors que chez les Grands, selon le sous-groupe, sont ceux de familles non pratiquantes. La raison de ce résultat reste un peu ombrageuse. Le rapport entre la *pratique religieuse* et le temps de jeu est difficile d'établir en dehors d'un éventuel régime peut-être plus strict concernant les loisirs, chez les familles croyantes ou croyantes pratiquantes.

La variable *structure familiale* chez les Petits agit aussi différemment que chez les Grands. Le sous-groupe d'enfants de 4 à 6 ans formé par cette variable montre que les enfants de familles monoparentales ou recomposées jouent plus que les autres. Par contre, le sous-groupe d'enfants de 9 à 11 ans formé par cette variable, montre que les filles de familles biparentales jouent moins que les filles de familles monoparentales ou recomposées.

Enfin, la variable *nombre d'enfants* dans la famille, ne discrimine que dans l'échantillon des Grands. Le temps de jeu estimé pour les enfants des familles des deux enfants est moins important que celui des enfants uniques ou des enfants de familles de trois enfants ou plus. Ceci pourrait s'expliquer peut-être par exclusion. D'une part, les enfants uniques socialisent en général beaucoup plus que les autres enfants (D. Gayet 1993), impliquant certainement aussi les activités ludiques et d'autre part, les enfants issus de familles de trois enfants ou plus, jouent probablement plus en raison de la dynamique d'une fratrie nombreuse, et dans plusieurs cas, à cause de la grandeur des espaces d'habitation ne permettent pas aux enfants de s'abstraire à ce genre d'activité.

6.3.2 L'activité « déplacement » du mercredi.

6.3.2.1 Quelles sont les prévisions concernant la durée totale (min) estimée pour l'activité «déplacements» des 4-6 ans, à partir de la formation d'arbres de régression constitués selon le degré d'influence de leurs caractéristiques socio-familiales, le mercredi?

[VOIR FIGURE 3].

Parmi les 416 enfants (92% de l'échantillon des Petits) qui se déplacent le mercredi, la prévision de la durée totale du temps de « déplacements » est de 68 min et représente 9% (durée relative) du temps total extrascolaire du mercredi des enfants concernés.

La variable *nationalité3* la première variable discriminatoire en ce qui concerne les déplacements des Petits le mercredi.

S'il s'agit des enfants d'autres nationalités la durée du temps de déplacement est estimée à 52 min, alors que s'il s'agit des enfants suisses ou d'Europe occidentale la durée du temps de déplacement sera de 70 min. Pour ces derniers, c'est la variable touchant le *nombre d'enfants* sera discriminatoire.

Observons le parcours des prévisions pour chaque sous-ensemble du schéma concernant la durée totale :

- Lorsqu'il s'agit des enfants suisses ou originaires de l'Europe occidentale et de familles de trois enfants ou plus, la durée du temps de déplacement estimée est de 60 min, alors que s'ils sont des familles d'un enfant ou de deux, la durée du temps de déplacement estimée sera de 73 min. Pour ces derniers, c'est la pratique religieuse qui déterminera la suite des prévisions.

- Lorsqu'il s'agit des enfants suisses ou originaires de l'Europe occidentale de familles d'un ou de deux enfants, croyantes (pratiquantes ou pas), la prévision pour le temps de déplacement sera de 70 min alors que s'ils sont issus des familles non croyantes, la prévision du temps estimé sera de 83 min. Dans les deux cas, la variable discriminatoire qui vient ensuite est celle qui concerne le *milieu socioculturel* des familles.
- Lorsqu'il s'agit des enfants suisses ou originaires de l'Europe occidentale de familles d'un ou de deux enfants, croyantes (pratiquantes ou pas), de milieu socioculturel de base, le temps de déplacement est estimé à 56 min, alors que pour tous les autres milieux socioculturels (moyen-basique, moyen, moyen-élevé et élevé) le temps de déplacement est estimé à 75 min. Pour ces derniers, c'est la variable *lieu/habitation* détermine la suite de ce sous-ensemble.
- Lorsqu'il s'agit des enfants suisses ou originaires de l'Europe occidentale de familles d'un ou de deux enfants, croyantes (pratiquantes ou pas), de milieux moyen-basique, moyen, moyen-élevé ou élevé, habitant hors Ville de Genève, le temps de déplacement estimé est de 69 min, alors que pour ceux qui habitent en Ville de Genève le temps estimé est de 85 min.
- Lorsqu'il s'agit des enfants suisses ou originaires de l'Europe occidentale de familles d'un ou de deux enfants, issus de familles non croyantes de milieu socioculturel moyen-élevé le temps de déplacement estimé est de 57 min, alors que pour tous les autres milieux le temps est 89 min. La variable qui déterminera la dernière prévision pour ce groupe est celle qui concerne la *nationalité*.
- Lorsqu'il s'agit des enfants suisses ou originaires de l'Europe occidentale, de familles d'un ou de deux enfants, issus de familles non croyantes de milieu socioculturel de base, moyen-basique, moyen ou élevé, de nationalité suisse le temps de déplacement est de 70 min, alors que celui des enfants venant de l'Europe occidentale est de 103 min.

La plus longue durée de déplacements estimée (103 min) chez les Petits, concerne des enfants présentant les caractéristiques suivantes : enfants de familles

d'un ou de deux enfants, non croyantes, de milieu socioculturel de base, moyen-basique, moyen et élevé, d'Europe occidentale.

La plus courte durée de déplacements estimée (52 min) chez les Petits, concerne des enfants présentant les caractéristiques suivantes: enfants d'autres nationalités.

Durée totale extrascolaire (en min) pour « déplacement » – Petits - Mercredi

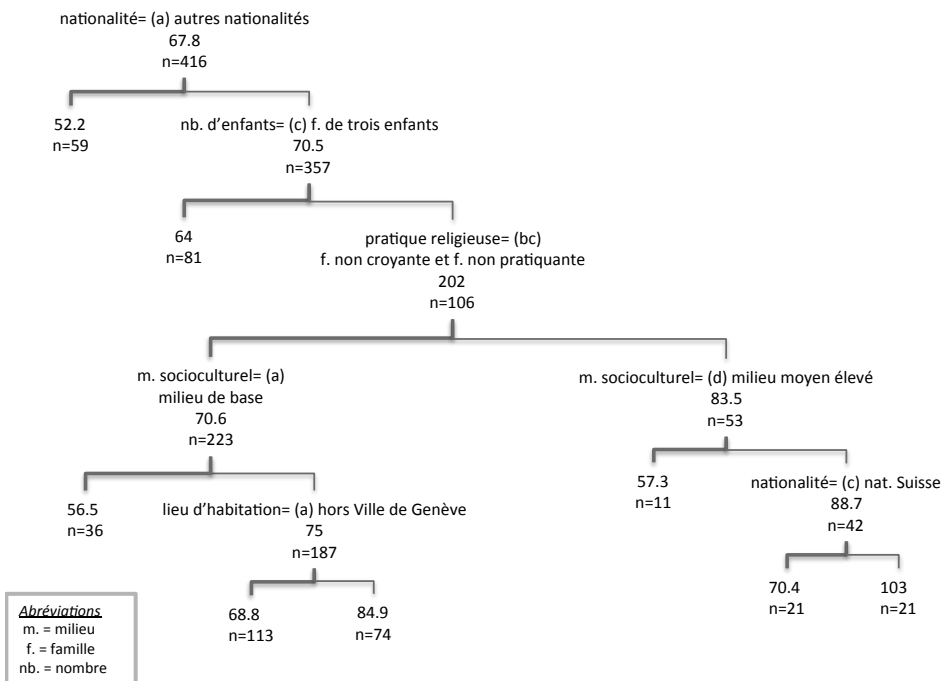


FIGURE 3

6.3.2.2 Quelles sont les prévisions concernant la durée totale (min) estimée pour l'activité «déplacements» des 9–11 ans, à partir de la formation d'arbres de régression constitués selon le degré d'influence de leurs caractéristiques socio-familiales, le mercredi? [VOIR FIGURE 4].

Parmi les 439 enfants (94% de l'échantillon des Grands) qui se déplacent le mercredi, la prévision de la durée totale du temps de déplacement est de 69 min et représente 9% du temps extrascolaire total des enfants concernés.

La première variable discriminatoire pour les déplacements des enfants, le mercredi, est celle qui concerne le *nombre d'enfants*¹ dans la famille.

Les enfants issus des familles formées de deux enfants et plus ont un temps de déplacement estimé à 67 min, alors que les enfants issus de familles d'enfant unique ont un temps de déplacement estimé à 84 min.

La deuxième variable discriminatoire est le *genre*, et même si elle est la même pour tout le monde, les résultats se présentent diversement. Pour les enfants issus des familles ayant deux enfants ou plus, les garçons ont un temps de déplacement estimé à 62 min, alors que les filles à 71 min. Pour les enfants issus de familles d'enfants uniques, les garçons ont un temps de déplacement estimé à 103 min, alors que les filles à 67 min.

Observons le parcours des prévisions pour chaque sous-ensemble du schéma concernant la durée totale :

- Lorsqu'il s'agit des enfants issus des familles de deux enfants ou plus, qui sont des garçons ainsi que de familles non croyantes ou non pratiquantes leur temps de déplacement estimé sera de 58 min, alors que si leurs familles sont pratiquantes, leur temps de déplacement estimé sera de 69 min. Pour ces derniers, c'est la variable *milieu socioculturel* qui déterminera encore le temps de déplacement.

1 Cette variable concerne trois catégories : 1 enfant, 2 enfants et 3 enfants ou plus.

- Lorsqu'il s'agit des enfants issus des familles de deux enfants ou plus, qui sont des garçons, dont leurs familles sont pratiquantes et leurs milieux socioculturels sont, de base, moyen-basique ou moyen-élevé, la durée du temps de déplacement estimée sera de 60 min, alors que si leurs milieux socioculturels sont moyen ou élevé, la durée du temps de déplacement estimée sera de 81 min.
- Lorsqu'il s'agit des enfants issus des familles de deux enfants ou plus, qui sont des filles, dont leurs familles sont croyantes, pratiquantes ou pas, la durée du temps de déplacement estimée sera de 68 min, alors que si leurs familles sont non croyantes la durée du temps de déplacement sera estimée à 83 min. Pour ces dernières, c'est la variable *milieu socioculturel* qui influera encore la durée du temps de déplacement.
- Lorsqu'il s'agit des enfants issus des familles de deux enfants ou plus, qui sont des filles, dont leurs familles sont non croyantes et leur *milieu socioculturel* de base, moyen-basique ou moyen-élevé, la durée de leur temps de déplacement sera de 71 min, alors que si leur *milieu socioculturel* moyen ou élevé la durée du temps de déplacement sera de 103 min.

La plus longue durée de déplacements estimée (103 min) chez les Grands, concerne deux sous-groupes d'enfants. Le premier touche les enfants uniques, garçons. Le deuxième, touche des enfants de famille avec deux enfants ou plus, filles, de familles non croyantes et de milieu moyen ou élevé.

La plus courte durée de déplacements estimée (58 min) chez les Grands, concerne des enfants d'autres nationalités.

Le fait que c'est le *nombre d'enfants dans la famille* qui intervient comme première variable discriminatoire montre que lorsqu'il s'agit des déplacements, l'entourage familial est impliqué. Malgré qu'il s'agisse des enfants qui peuvent déjà se déplacer de façon autonome, on constate que le *nombre d'enfants* limite le temps de déplacement du mercredi, car la durée des déplacements des enfants uniques est nettement plus longue ce résultat confirme encore le besoin de ces derniers de sortir et de socialiser à l'extérieur de chez eux.

Il est intéressant de remarquer que le *genre* est la deuxième variable discriminatoire concernant les déplacements des Grands, mais qu'elle fonctionne de façon différente selon le sous-groupe d'enfants. Les filles ayant entre 9 et 11 ans se déplacent plus que les garçons si elles sont issues des familles des deux enfants ou plus, mais moins si elles sont enfants uniques. Est-ce que les filles enfants uniques auraient plus tendance à inviter chez elles qu'à se déplacer ? S'agirait-il d'une surprotection des parents que s'avérerai moins manifeste lorsque les filles font partie d'une fratrie ? La surprotection des enfants s'exprime très souvent par l'interdiction ou par la limitation des sorties.

Par ailleurs, les filles appartenant à une fratrie et issues de familles non croyantes, sortent plus que celles des familles croyantes, ce qui nous fait croire que le phénomène de surprotection semble effectivement jouer un rôle important dans cette distinction. On peut croire que les familles non croyantes sont plus ouvertes que les autres concernant l'éducation de ces dernières.

Concernant les garçons, le phénomène se présente différemment. Ceux qui font partie d'une fratrie et d'une famille pratiquante se déplacent plus que ceux des familles non pratiquantes. En quoi la religion peut influencer les déplacements ? On pourrait penser aux déplacements effectués en vue d'aller aux cours d'instruction religieuse, mais alors pourquoi chez les filles de familles croyantes et pratiquantes c'est l'envers qui se produit ? Difficile de répondre.

Enfin, on constate que les variables discriminatoires sur la durée totale des « déplacements » pour les enfants avec fratrie (deux enfants ou plus), tant pour les garçons que pour les filles les mêmes : en premier, la *pratique religieuse* et ensuite le *milieu socioculturel*.

Durée totale extrascolaire (en min) pour « déplacement » – Grands – Mercredi.

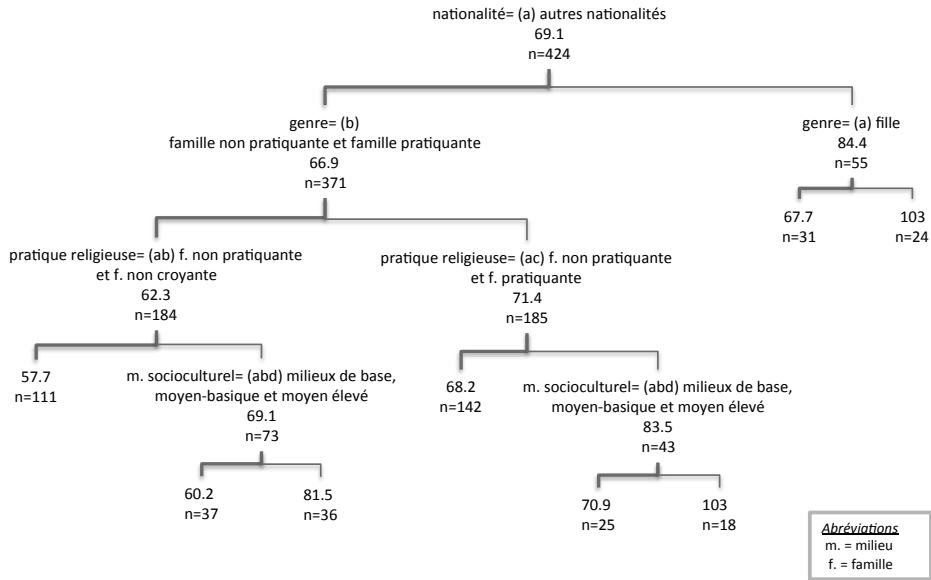


FIGURE 4

6.3.2.3 Synthèse sur la durée totale (min) estimée de l'activité « déplacements ».

L'immense majorité des enfants est concernée par l'activité « déplacements ». Le taux de participation des Grands est un peu plus élevé (94%), que celui des Petits (92%). L'estimation de la durée totale de cette activité, est équivalente entre les Petits (68 min) et les Grands (69 min), le mercredi.

Les arbres de régression sont assez différents entre les deux échantillons et bien que certaines variables soient les mêmes, les premières variables discriminantes sont différentes. Chez les Petits c'est la variable *nationalité* qui discrimine le plus fort et chez les Grands la variable *nombre d'enfants dans la famille*. Concrètement, les enfants de 4 à 6 ans de nationalité suisse ou venant de l'Europe occidentale, se déplacent plus longtemps que les enfants venant

d'autres pays et les enfants uniques de 9 à 11 ans se déplacent plus longtemps que ceux de familles de deux enfants ou trois enfants et plus.

La variable *nombre d'enfants* dans la famille discrimine aussi chez les Petits, mais avec une différence : les enfants de familles de trois enfants ou plus se déplacent moins de temps que les enfants uniques ou que ceux de familles de deux enfants. Le manque d'autonomie dans cette activité, lorsque les enfants sont petits est patent. Lorsque les enfants grandissent leur mobilité accroit distinguant plus facilement les enfants uniques des autres.

En outre, chez les Petits, comme chez les Grands, on trouve l'influence de la *pratique religieuse* comme troisième variable discriminatoire bien que pour des sous-groupes avec des compositions différentes. Les enfants des familles pratiquantes se déplacent plus que ceux de familles non croyantes ou non pratiquantes, chez les Petits, alors que chez les Grands, ce sont les enfants de familles non croyantes qui prennent le plus de temps dans leurs déplacements. Il est difficile de connaître la raison. Les cours d'instruction religieuse commencent en général à partir de sept ans, raison pour laquelle l'échantillon des Petits n'est pas touché. Et pour les Grands, cet argument ne joue pas.

En quatrième position et en fonction de la pratique religieuse, on observe l'influence du *milieu socioculturel* dans l'estimation du temps de déplacements des enfants. Il est difficile de comprendre les raisons de cette différence de durées. Chez les Petits, selon la pratique religieuse, tantôt ce sont les enfants de milieu de base qui ont la plus courte durée, tantôt ce sont ceux de milieu moyen-élevé. Chez les Grands, selon la pratique religieuse, bien qu'elle puisse toucher de types de pratiques religieuses différentes, ce sont systématiquement les enfants de milieu moyens et élevé qui prennent le plus de temps dans leurs déplacements.

6.3.3 Les « activités créatives ou de découverte » du mercredi.

6.3.3.1 Quelles sont les prévisions concernant la durée totale (min) estimée pour les «activités créatives et de découverte» des 4–6 ans, à partir de la formation d'arbres de régression constitués selon le degré d'influence de leurs caractéristiques socio-familiales, le mercredi? [VOIR FIGURE 5].

Durée totale extrascolaire (en min) pour « activités créatives ou de découverte » – Petits – Mercredi.

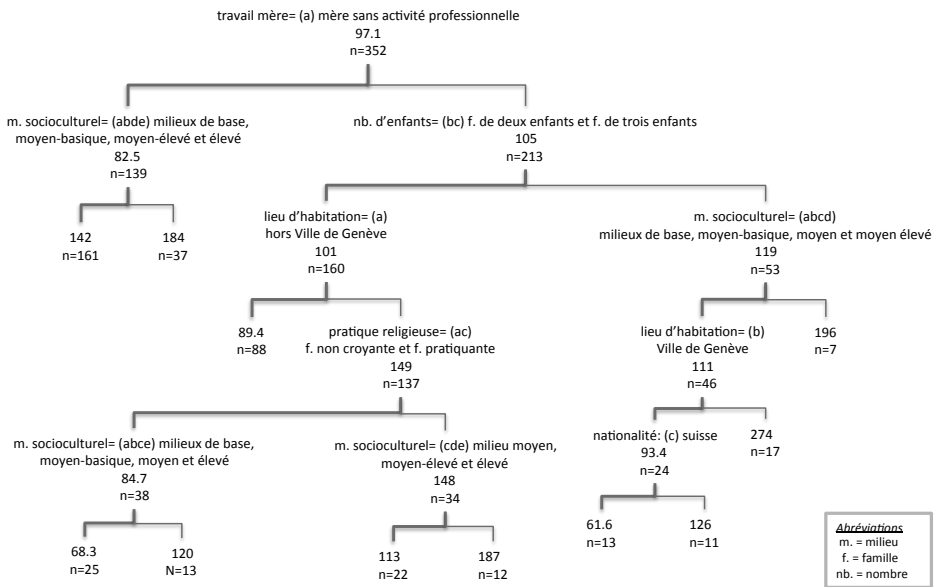


FIGURE 5

Parmi les 352 enfants (78% de l'échantillon des Petits), qui réalisent des « activités créatives et de découverte », la prévision concernant la durée totale du

temps consacré à ce type d'activité est de 97 min et représente un pourcentage de temps estimé à 13% du temps extrascolaire total du mercredi.

La variable *travail/mère*, est la première variable discriminatoire en ce qui concerne la durée des « activités créatives et de découverte » du mercredi, chez les Petits.

S'il s'agit d'enfants dont la mère ne travaille pas, l'estimation du temps s'élève à 82 min, alors que s'il s'agit des enfants dont la mère travaille l'estimation s'élève à 105 min.

Observons le parcours des prévisions pour chaque sous-ensemble du schéma concernant la durée totale :

- Lorsqu'il s'agit des enfants dont la mère ne travaille pas et qui sont de milieu socioculturel de base, moyen-basique, moyen-élevé ou élevé, l'estimation du temps consacré aux activités créatives et de découverte est de 74 min, alors que s'il s'agit du même type d'enfants mais de milieu moyen, le temps consacré à ce type d'activité est de 112 min.
- Lorsqu'il s'agit des enfants dont la mère travaille issus de familles ayant deux enfants, trois ou plus, l'estimation du temps destiné à ce type d'activité est de 101 min, alors que pour ceux qui sont de familles d'enfant unique ce temps s'élève à 119 min.
- Lorsqu'il s'agit des enfants dont la mère travaille, de familles de deux enfants, trois ou plus, habitant hors Ville de Genève, l'estimation du temps pour ce genre d'activité est de 89 min, alors que pour ceux qui habitent en Ville de Genève l'estimation est de 116 min. Pour ces derniers, la variable *pratique religieuse* différencie encore les enfants. Ceux qui sont de familles non croyantes ou de familles pratiquantes le temps consacré à ce genre d'activité est de 85 min, alors que pour ceux qui sont de familles non pratiquantes l'estimation du temps destiné à ce genre d'activité est de 148 min. Dans les deux cas, c'est le *milieu socioculturel* des enfants qui déterminera des nouveaux sous-ensembles.
- Lorsqu'il s'agit des enfants dont la mère travaille, de familles de deux enfants, trois ou plus, habitant en Ville de Genève, de familles non

croyantes ou de familles pratiquantes, de milieu de base, moyen-basique, moyen-élevé ou élevé l'estimation du temps consacré aux activités créatives et de découverte est de 68 min, alors que pour ceux qui proviennent de familles de milieu moyen la durée du temps s'élève à 120 min.

- Lorsqu'il s'agit des enfants dont la mère travaille, de familles de deux enfants, trois ou plus, habitant en Ville de Genève, de familles non pratiquantes, de milieu moyen, moyen-élevé et élevé, l'estimation du temps consacré aux activités créatives et de découverte est de 113 min, alors que s'ils proviennent de familles de milieu socioculturel de base ou moyen-basique la durée de temps destiné à ces activités est de 187 min.
- Si par contre, il s'agit des enfants dont la mère travaille, de familles d'enfants uniques et de milieu socioculturel de base, moyen-basique, moyen-élevé ou élevé, l'estimation du temps consacré aux « activités créatives et de découverte » est de 111 min, alors que pour ceux de milieu socioculturel moyen le temps est de 196 min. Pour les premiers, c'est la variable *lieu d'habitation* qui différenciera les enfants.
- Lorsqu'il s'agit des enfants dont la mère travaille, de familles d'enfants uniques et de milieu socioculturel de base, moyen-basique, moyen-élevé ou élevé, qui habitent en Ville de Genève, le temps estimé pour ces activités est de 93 min alors que s'ils habitent hors de Genève, le temps estimé pour ces activités est de 130 min. Pour ceux qui habitent en Ville de Genève, c'est la variable *nationalité*³ qui départagera le sous-ensemble.
- Parmi les enfants dont la mère travaille, de familles d'enfants uniques et de milieu socioculturel de base, moyen-basique, moyen-élevé ou élevé, habitant en Ville de Genève, d'origine suisse, le temps estimé pour ces activités est de 61 min, alors que pour les enfants étrangers (d'Europe occidentale ou d'autres nationalités) le temps estimé est de 126 min.

La plus longue durée des activités créatives et de découverte estimée (196 min), chez les Petits, concerne des enfants dont la mère travaille, enfants uniques et de milieu socioculturel élevé.

La plus courte durée des activités créatives et de découverte estimée (61 min), chez les Petits, concerne des enfants dont la mère travaille, enfants uniques de n'importe quel milieu socioculturel sauf élevé, habitant en Ville de Genève, de nationalité suisse.

6.3.3.2 Quelles sont les prévisions concernant la durée totale (min) estimée pour les «activités créatives et de découverte» des 9–11 ans, à partir de la formation d'arbres de régression constitués selon le degré d'influence de leurs caractéristiques socio-familiales, le mercredi?

[VOIR FIGURE 6].

Les « activités créatives et de découverte » concernent toutes les activités : manuelles ou pratiques, littéraires et de calcul, artistiques, d'observation de la nature ou de l'environnement, ou d'autres types d'observation et d'apprentissage qui ne sont pas faites sous forme de cours spécifique.

Parmi les 328 enfants (73% de l'échantillon des Grands) qui réalisent des « activités créatives et de découverte » le mercredi, la prévision de la durée totale du temps accordé à ce type d'activité est de 81 min et représente 11% (durée relative) du temps extrascolaire total des enfants concernés.

La *pratique religieuse* la première variable discriminatoire concernant les « activités créatives et de découverte », divisant les enfants entre ceux qui appartiennent aux familles croyantes (pratiquantes ou pas) et ceux qui appartiennent aux familles non croyantes.

S'il s'agit d'un enfant de famille croyante, l'estimation du temps destiné aux « activités créatrices et de découverte » est de 77 min, alors que s'il s'agit d'un enfant de famille non croyante l'estimation de temps est de 97 min sans l'intervention d'une nouvelle variable discriminatoire. Par contre, parmi les enfants de familles croyantes, la variable discriminatoire qui suit, concerne le milieu socioculturel des familles. Ceux appartenant aux milieux socioculturels : de base, moyen-basique, moyen et élevé, accordent 72 min aux activités créatrices et de

découverte, alors que ceux de milieu moyen-élevé accordent 98 min à ce type d'activité.

Observons le parcours des prévisions pour chaque sous-ensemble du schéma concernant la durée totale :

- Lorsqu'il s'agit des enfants de familles croyantes, de milieu moyen-élevé, c'est la variable *genre* déterminera la suite. Si c'est un garçon, le temps estimé sera de 77 min, alors que si c'est une fille, le temps estimé sera de 118 min. Pour ces dernières, c'est la variable *lieu d'habitation* que influencera le temps accordé à ces activités.
- Lorsqu'il s'agit des enfants de familles croyantes, de milieu moyen-élevé, fille, habitant en Ville de Genève le temps sera de 70 min, alors que si elles habitent hors Ville de Genève, le temps sera de 135 min.
- Lorsqu'il s'agit par contre des enfants de familles croyantes, des milieux socioculturels : de base, moyen-basique, moyen ou élevé, c'est la variable *milieu socioculturel* qui intervient à nouveau, séparant les enfants de milieu de base de ceux de milieu moyen-basique, moyen ou élevé. Les premiers accordent un temps estimé à 63 min aux « activités créatives et de découverte », la plus courte durée totale pour ce type d'activité, alors que pour les autres elle s'élève à 76 min. Pour ces derniers, c'est la variable *structure familiale* qui sera discriminatoire pour la suite.
- Lorsqu'il s'agit des enfants de familles croyantes, de milieu moyen-basique, moyen ou élevé, de familles monoparentales ou recomposées l'estimation du temps destiné à ce type d'activité sera de 64 min, alors que pour ceux de familles biparentales, le temps sera de 80 min. Pour ces derniers, c'est le *lieu d'habitation* sera discriminatoire par la suite.
- Lorsqu'il s'agit des enfants de familles croyantes, de milieu moyen-basique, moyen ou élevé, de familles biparentales habitant en Ville de Genève, l'estimation du temps pour ce type d'activité sera de 67 min alors que pour le même types d'enfants, mais habitant hors Ville de Genève l'estimation du temps pour ce type d'activité augmentera à 86 min. Pour les enfants habitant en Ville de Genève, le *milieu socioculturel* des familles crée à nouveau une séparation entre les enfants, alors que pour

les enfants habitant hors de la Ville de Genève, c'est la variable *nombre/enfants* qui discrimine ce sous-ensemble pour la suite.

- Lorsqu'il s'agit des enfants de familles croyantes, de milieu moyen-basique, moyen ou élevé, de familles biparentales, habitant en Ville de Genève, de milieu moyen-basique ou élevé, l'estimation du temps pour ce type d'activité est de 44 min, alors que pour ceux de milieu moyen le temps estimé est de 84 min.
- Lorsqu'il s'agit des enfants de familles croyantes de milieu moyen-basique, moyen ou élevé, de familles biparentales, habitant hors Ville de Genève, de familles ayant un enfant ou deux l'estimation du temps pour ce genre d'activité est de 72 min, alors que pour ceux de familles de trois enfants ou plus le temps estimé pour ce type d'activité est de 102 min. pour ce dernier sous-ensemble c'est à nouveau la variable *pratique religieuse* qui crée la différence entre les enfants.
- Lorsqu'il s'agit des enfants de familles croyantes de milieu moyen-basique, moyen ou élevé, de familles biparentales, habitant hors Ville de Genève, de familles ayant trois enfants ou plus et de familles non pratiquantes l'estimation de temps pour ce genre d'activité est de 72 min alors que pour les familles pratiquantes le temps est de 120 min. Pour ces derniers, la variable *milieu socioculturel* discrimine à nouveau ce sous-ensemble. L'estimation de temps pour ceux d'entre eux qui sont des familles de milieu moyen ou élevé est de 95 min, alors que ceux dont leurs familles est de milieu moyen-basique est de 169 min, qui représente la plus longue durée.

La plus longue durée des activités créatives et de découverte estimée (169 min), chez les Grands, concerne des enfants de familles croyantes, biparentales, habitant hors de Genève, de trois enfants ou plus, de milieu moyen-basique. (La variable *milieu socioculturel* discrimine deux fois après celle de *pratique religieuse* pour se fixer sur un seul type de milieu dans le dernier sous-groupe).

La plus courte durée des activités créatives et de découverte estimée (63 min), chez les Grands, concerne des enfants de familles croyantes de milieu socioculturel de base.

Durée totale extrascolaire (en min) pour « activités créatives ou de découverte » – Grands – Mercredi.

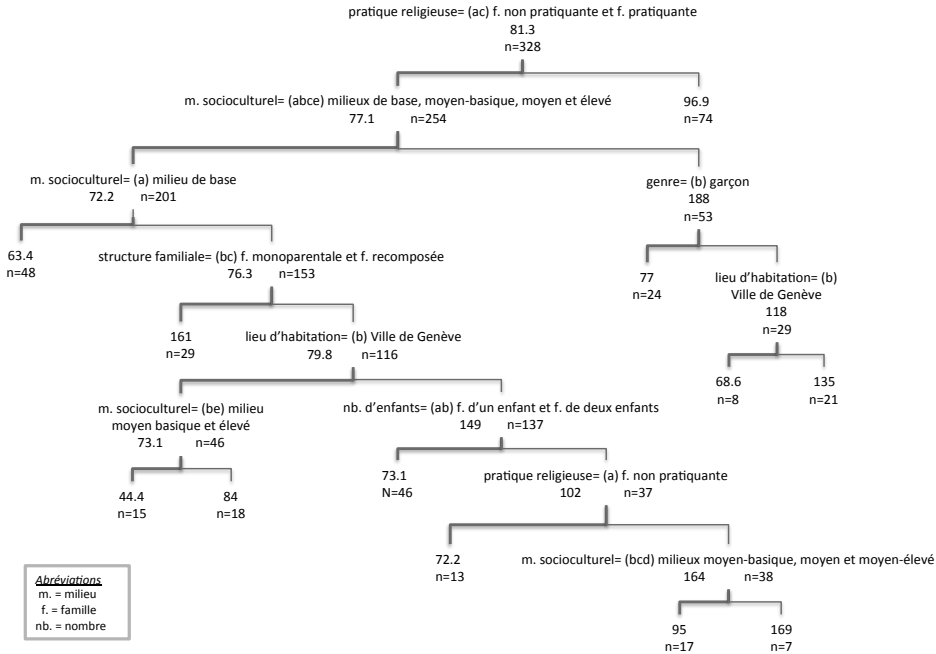


FIGURE 6

Difficile de savoir pourquoi les enfants de 9 à 11 ans, des familles non croyantes passent plus de temps dans ce type d'activités. De plus l'arbre de régression montre qu'aucun autre nœud n'apparaît ensuite en dessous de cette branche, alors que celle des familles croyantes développe immédiatement deux embranchements ; un, à partir du milieu socioculturel moyen – élevé, qui s'avère toute de suite être d'une durée équivalente à celle des familles non croyantes et l'autre à partir d'un sous-groupe réunissant tous les autres milieux socioculturels ensemble, présentant des durées, au départ moins importantes, mais par la suite, de plus en plus importantes jusqu'au surgissement des sous-groupes ayant des estimations de durées plus longues que celles des familles non croyantes.

Sans analyser la composition de chaque sous-groupe dont on déjà fait un compte rendu exhaustif on peut observer, que l'influence du *milieu socioculturel* est présente, bien qu'il ne se manifeste pas toujours de manière limpide pour l'analyse ; il s'agit de la deuxième variable discriminatoire. Comme nous l'avions déjà vu dans d'autres analyses les enfants des familles de milieu socioculturel moyen

– élevé se distinguent parfois plus clairement, en ce qui concerne leur utilisation du temps, que les enfants d'autres milieux y compris ceux du milieu élevé ; c'est comme si cette position de niveau moyen en courbe ascendante, avait des particularités très spécifiques. On peut aussi observer une similitude dans l'utilisation du temps des enfants de milieux de base et de milieu élevé malgré leurs réalités opposées. Enfin le type de *structure familiale* comme le *lieu d'habitation* sont les variables qui viennent ensuite dans la définition des nouveaux sous-groupes. On peut observer que dans deux sous-groupes différents, c'est l'habitat en dehors de Genève qui rallonge l'estimation du temps de ce type d'activité.

6.3.3.3 Synthèse sur la durée totale (min) estimée des « activités créatives et de découverte ».

La grande majorité des enfants participe aux « activités créatives et de découverte ». Le taux de participation est plus fort chez les Petits (78%) que chez les Grands (73%) et le temps consacré à ce type d'activité est aussi plus important chez les premiers (97 min), que chez les deuxièmes (81 min).

Les arbres de régression sont assez différents entre les deux échantillons et bien que certaines variables soient les mêmes, les premières variables discriminantes divergent. Chez les Petits c'est la variable *travail de la mère* discrimine le plus fort, alors que chez les Grands c'est la variable *pratique religieuse*. Les enfants de 4 à 6 ans dont la mère travaille, passent plus de temps dans les « activités créatives et de découverte », que ceux dont la mère ne travaille pas. Les enfants de 9 à 11 ans de familles non croyantes, passent plus de temps dans ce type d'activité, que ceux de familles croyantes. Par ces résultats, on pourrait supposer que plus les enfants se trouvent dans un cadre poussant à l'indépendance (pratique ou mentale), plus ils développent des « activités créatives et de découverte ».

Le *milieu socioculturel* est une des deuxièmes variables discriminatoires pour ce type d'activités. Parmi les Petits, les enfants de milieu socioculturel moyen sont ceux qui passent le plus de temps dans ce genre d'activités et parmi les Grands ce sont ceux de milieu moyen-élevé. Plus tard, dans les nouvelles branches, on

constate que chez les Petits les enfants de milieu socioculturel élevé se distinguent des autres avec une durée plus longue dans ce type d'activités et que, chez les Grands, les enfants de milieu de base se distinguent des autres, par leur plus courte durée dans ce type d'activités.

La variable *nombre d'enfants* dans la famille ne discriminent que chez les Petits. Les enfants uniques des mères qui travaillent passent plus de temps dans ce type d'activité que les autres. Ceci n'est pas très étonnant car la lecture, le dessin, le bricolage, les activités artistiques en général, l'observation, etc. peuvent se réaliser en solitaire plus facilement que d'autres activités de loisir.

La variable *genre* juste après celle de milieu socioculturel est ne discrimine que chez les Grands. Les filles passent plus de temps dans ce type d'activités que les garçons.

La variable *lieu d'habitation* discrimine dans les deux échantillons mais tardivement. Chez les Petits elle influence deux fois les sous-groupes, mais de manière contradictoire, alors que chez les Grands elle discrimine deux fois dans le même sens, c'est-à-dire que les enfants habitant hors de la commune de Genève passent plus de temps dans les activités créatives et de découverte que ceux qui habitent en Ville de Genève.

6.3.4 L'activité « cours hors école » du mercredi.

6.3.4.1 Quelles sont les prévisions concernant la durée totale (min) estimée pour l'activité «cours hors école» des 4–6 ans, à partir de la formation d'arbres de régression constitués selon le degré d'influence de leurs caractéristiques socio-familiales, le mercredi? [VOIR FIGURE 7].

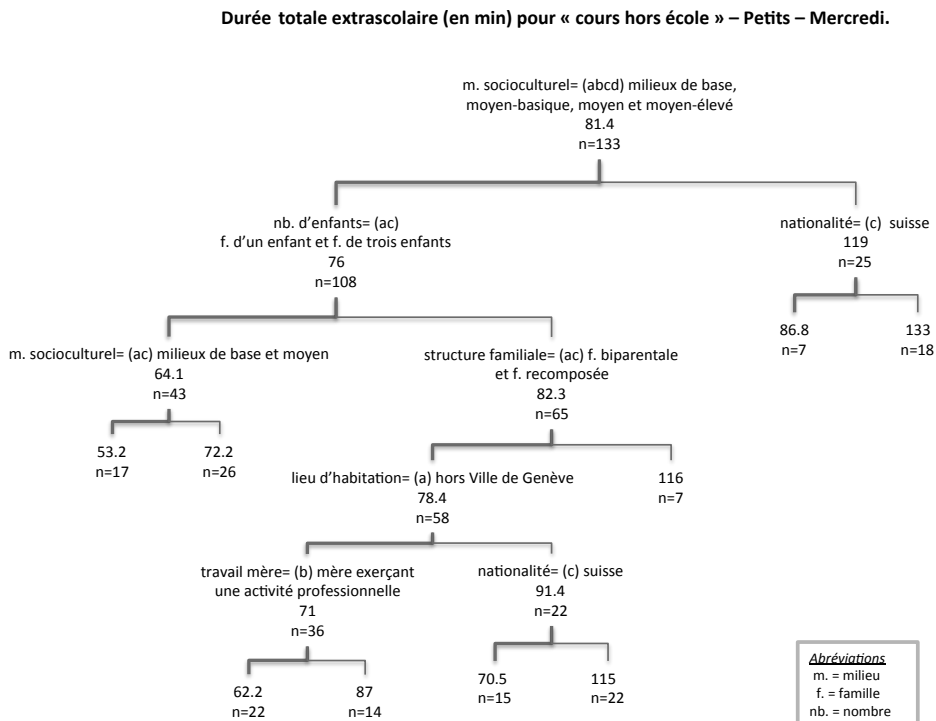


FIGURE 7

Parmi les 133 enfants (29% de l'échantillon des Petits) qui suivent des « cours hors école » le mercredi, la prévision concernant la durée totale du temps consacré à ce type d'activité est de 81 min et représente un pourcentage de temps estimé à 11% du temps extrascolaire du mercredi.

Le *milieu socioculturel* des familles est la première variable discriminatoire chez les Petits concernés par cette activité.

L'estimation du temps de cette activité pour les enfants des familles de milieu socioculturel élevé est plus importante (119 min), que pour les enfants des familles venant des tous les autres milieux socioculturels (76 min). Parmi les premiers, c'est la variable *nationalité* qui engendre une deuxième discrimination, séparant les enfants suisses des enfants étrangers, l'estimation de temps calculée pour les enfants suisses est moins importante (87 min) que celle calculée pour les enfants étrangers qui représentent la durée la plus longue de tous (133 min). Par contre, la deuxième discrimination qui opère sur le sous-ensemble concernant les enfants de tous les autres milieux socioculturels (en dehors du milieu élevé), c'est la variable *nombre/enfants* dans la famille, séparant les enfants de familles d'enfant unique et de familles de trois enfants ou plus, de celles de deux enfants. La durée de cette activité est moins longue pour les premiers (64 min) que pour les deuxièmes (82 min).

Observons le parcours des prévisions pour chaque sous-ensemble du schéma concernant la durée totale :

- Lorsqu'il s'agit des enfants de familles venant de n'importe quel milieu socioculturel (en dehors du milieu élevé) et ayant ou un seul enfant ou trois enfants ou plus, c'est la variable *milieu socioculturel* qui intervient à nouveau, séparant les enfants de milieu de base et de milieu moyen, de ceux de milieu moyen-basique et moyen-élevé. La durée des « cours hors école » des premiers est estimée la moins forte (53 min) de tout l'échantillon. Celle des deuxièmes s'élève à 75 min.
- Lorsqu'il s'agit des enfants de familles venant de n'importe quel milieu socioculturel (en dehors du milieu élevé) et n'ayant que deux enfants, c'est la variable *structure familiale* qui discrimine les enfants, séparant ceux des familles monoparentales de ceux de familles biparentales ou

recomposées. Les enfants des familles monoparentales dépensent un temps estimé plus long (116 min) que celui dépensé par les enfants des autres types de structure familiale (78 min). Le sous-ensemble formé par ces derniers est discriminé par trois nouvelles variables : d'abord, le *lieu d'habitation*.

- Lorsqu'il s'agit des enfants de familles venant de n'importe quel milieu socioculturel (en dehors du milieu élevé), n'ayant que deux enfants, de familles biparentales ou recomposées, habitant dans une commune hors Ville de Genève, le temps estimé dans ce type d'activité est moins long (71 min) que pour les enfants habitant en Ville de Genève (91 min). Pour les enfants habitant en Ville de Genève c'est la variable *nationalité*3 intervient, alors que pour ceux habitant hors Ville de Genève, c'est la variable *travail/mère* qui opère la dernière discrimination.
- Lorsqu'il s'agit des enfants de familles venant de n'importe quel milieu socioculturel (en dehors du milieu élevé), n'ayant que deux enfants, de familles biparentales ou recomposées, habitant en Ville de Genève et de nationalité suisse, le temps estimé pour ce genre d'activité est moins long (71 min), que s'il s'agit des enfants étrangers (115 min).
- Lorsqu'il s'agit des enfants de familles venant de n'importe quel milieu socioculturel (en dehors du milieu élevé), n'ayant que deux enfants, de familles biparentales ou recomposées, habitant hors Ville de Genève et dont la mère travaille, la durée estimée pour les « cours hors école » est moins importante (62 min) que s'il s'agit de mêmes enfants au départ, mais dont la mère ne travaille pas (87 min).

La plus longue durée des cours hors école estimée (133 min) chez les Petits, concerne des enfants de milieu socioculturel élevé d'origine étrangère.

La plus courte durée des cours hors école estimée (53 min) chez les Petits, concerne au départ, des enfants de tous les milieux socioculturels sauf élevé, de familles d'enfants uniques ou de trois enfants ou plus, de milieux socioculturels finalement uniquement de base ou moyen.

6.3.4.2 Quelles sont les prévisions concernant la durée totale (min) estimée pour l'activité «cours hors école» des 9–11 ans, à partir de la formation d'arbres de régression constitués selon le degré d'influence de leurs caractéristiques socio-familiales, le mercredi? [VOIR FIGURE 8].

Parmi les 269 enfants (60% de l'échantillon des Grands) qui suivent des « cours hors école » le mercredi, la prévision de la durée totale du temps accordé à ce type d'activité est de 117 min et représente 16% (durée relative) du temps extra-scolaire total des enfants concernés.

La variable *nationalité3* est la caractéristique socio-familiale qui discrimine le plus fortement les enfants qui suivent ce genre d'activité. Les enfants suisses dépendent moins de temps (107 min.) que les enfants étrangers, (de l'Europe occidentale ou d'autres nationalités) dans les « cours hors école » (136 min).

Les enfants suisses sont ensuite discriminés selon le *nombre/enfants* dans la famille, alors que les enfants étrangers le sont selon le *milieu socioculturel* de la famille. Parmi les premiers, l'estimation de temps est de 101 min pour les enfants suisses issus de familles d'un ou de deux enfants (sans l'apparition d'une nouvelle variable discriminatoire) et de 117 min pour ceux issus de familles de trois enfants ou plus. Parmi les enfants étrangers, l'estimation de temps est de 107 min pour ceux de familles de milieux moyen-basique, moyen-élevé et élevé, alors que pour les enfants de familles de milieux de base ou moyen, l'estimation de temps est de 149 min.

Observons le parcours des prévisions pour chaque sous-ensemble du schéma concernant la durée totale :

- Lorsqu'il s'agit des enfants de nationalité suisse, de familles de trois enfants ou plus, c'est la variable structure familiale qui déterminera les nouvelles branches. D'un côté nous avons les enfants de familles monoparentales et recomposées avec une estimation de temps pour les « cours hors école » de 79 min et de l'autre côté, les familles biparentales avec une estimation de temps de 124 min. Ce dernier sous-ensemble est discriminé par le *milieu socioculturel* des familles.

- Lorsqu'il s'agit des enfants de nationalité suisse, de famille de trois enfants ou plus, biparentales, issus des familles des milieux de base, moyen, moyen-élevé et élevé, l'estimation de temps accordé à ce type d'activité est moins importante (114 min) que celle concernant les enfants issus de familles de milieu moyen-basique (167 min).
- Lorsqu'il s'agit des enfants étrangers, issus de familles de milieux socio-culturels : moyen-basique, moyen-élevé et élevé avec un temps estimé pour ce type d'activité de 107 min, c'est la variable *nationalité* qui réapparaît, séparant les enfants de l'Europe occidentale de ceux d'autres nationalités. L'estimation de temps calculée pour les premiers pour ce genre d'activité, s'élève à 88 min alors que pour les enfants d'autres nationalités il s'élève à 136 min.
- Lorsqu'il s'agit d'enfants étrangers, issus de familles de milieux de base ou moyen, c'est la structure familiale qui déterminera la suite des estimations. L'estimation du temps accordé à ce type d'activité est moins importante pour les enfants de familles monoparentales ou recomposées (94 min) que pour ceux de familles biparentales (160 min). Pour ce dernier sous-ensemble, c'est la variable *travail/mère* qui influe la nouvelle discrimination.
- Lorsqu'il s'agit des enfants étrangers, issus de familles de milieux de base ou moyen, de familles biparentales, de mères qui travaillent, l'estimation de temps pour le « cours hors école » est de 150 min alors que pour ceux dont la mère ne travaille pas est de 175 min. Le sous-ensemble d'enfants dont les mères travaillent subit une nouvelle discrimination avec la variable *lieu d'habitation*.
- Lorsqu'il s'agit des enfants étrangers, issus de familles de milieux de base ou moyen, de familles biparentales, de mères qui travaillent, habitant en Ville de Genève, l'estimation du temps passé dans ce genre d'activité est moins important (133 min) que pour ceux habitant hors Ville de Genève (192 min).

La plus longue durée des cours hors école estimée (192 min) chez les Grands, concerne les enfants d'origine étrangère, de milieu socioculturel de base ou

moyen, de familles biparentales, dont la mère travaille et habitant hors Ville de Genève.

La plus courte durée des cours hors école estimée (79 min) chez les Grands, concerne les enfants suisses, de familles de deux enfants, monoparentales ou recomposées.

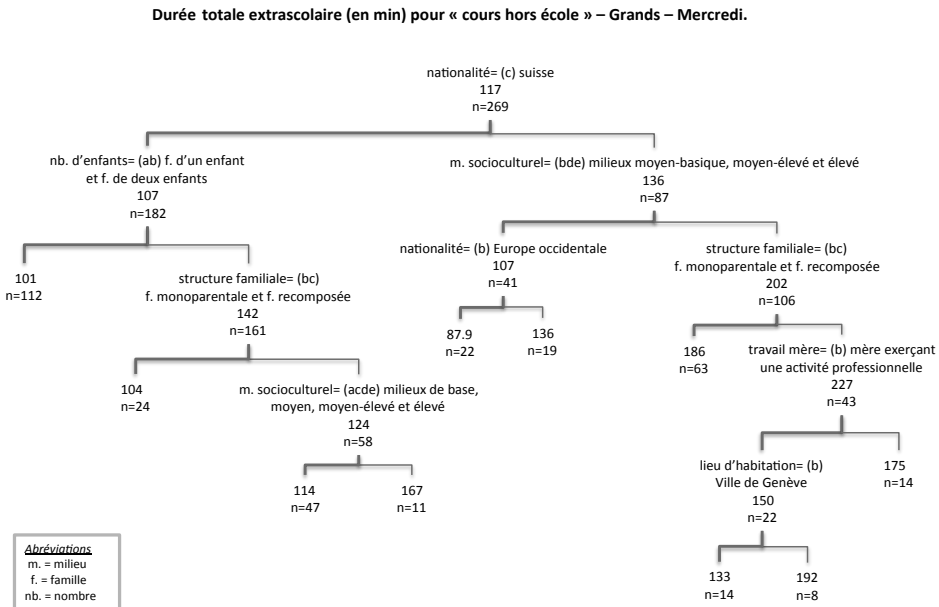


FIGURE 8

6.3.4.3 Synthèse sur la durée totale (min) estimée des « cours hors école ».

Nous pouvons observer que le taux de participation des Grands aux cours hors école (60%) double celui des Petits (29%) et que le temps consacré à ce type d'activité est aussi plus important chez les premiers (117 min), que chez les deuxièmes (81 min).

Les arbres de régression sont assez différents entre les deux échantillons et bien que certaines variables soient les mêmes, les variables les plus discriminantes divergent. Chez les Petits c'est la variable *milieu socioculturel* discrimine en premier lieu, alors que chez les Grands c'est la variable *Nationalité*³. On constate que les enfants de 4 à 6 ans de milieu élevé se distinguent nettement des tous les autres enfants de leur âge, car ce sont eux qui passent le plus de temps dans les « cours hors école ». Parmi les enfants de 9 à 11 ans, ce sont les enfants étrangers qui passent le plus de temps dans les cours hors école.

Il est intéressant de voir que chez les Petits c'est la variable *nationalité* intervient en deuxième lieu, en faveur d'un temps estimé plus fort pour les enfants d'origine étrangère et que chez les Grands, c'est la variable *milieu socioculturel* qui discrimine le sous-groupe d'enfants étrangers, en faveur d'un temps plus fort pour les enfants de milieu socioculturel de base ou moyen que pour tous les autres.

Enfin, tant chez les Petits que chez les Grands, le *nombre d'enfants* dans la famille influence aussi la durée des « cours hors école ». Les enfants de 4 à 6 ans appartenant à des fratries de deux enfants ont des durées estimées plus longues pour les « cours hors école » que ceux qui sont enfants uniques ou qui appartiennent à des fratries de trois enfants ou plus. Parmi les enfants de 9 à 11 ans, les enfants appartenant à des familles de trois enfants ou plus présentent une durée estimée plus longue que ceux appartenant à des fratries moins nombreuses. Ces résultats nous font supposer que l'inscription dans ce type de cours est en lien avec d'autres facteurs de socialisation et d'organisation parentale.

6.3.5 L'activité « tâches diverses » du mercredi.

6.3.5.1 Quelles sont les prévisions concernant la durée totale (min) estimée pour l'activité « tâches diverses » des 4-6 ans, à partir de la formation d'arbres de régression constitués selon le degré d'influence de leurs caractéristiques socio-familiales, le mercredi?

[VOIR FIGURE 9].

Parmi les 117 enfants (26% de l'échantillon des Petits) concernés par l'activité « tâches diverses » le mercredi, la prévision concernant la durée totale du temps destinée à ce type d'activités est de 36 min et représente un pourcentage de temps estimé à 5% du temps extrascolaire total du mercredi.

La première variable discriminatoire est celle qui concerne le *genre* de l'enfant. Le temps estimé pour les garçons, est moins important (29 min) que celui estimé pour les filles (43 min). La variable discriminatoire qui apparaît ensuite est la même pour les deux sous-ensembles. Il s'agit du *milieu socioculturel*.

Observons le parcours des prévisions pour chaque sous-ensemble du schéma concernant la durée totale :

- Lorsqu'il s'agit des garçons, des *milieux socioculturels* de base, moyen, moyen-élevé et élevé le temps estimé pour les « tâches diverses » est de 25 min, alors que pour ceux du milieu moyen-basique le temps estimé est de 38 min.
- Lorsqu'il s'agit des filles de *milieu socioculturel* moyen-basique, moyen-élevé et élevé, le temps estimé pour les « tâches diverses » est de 32 min alors que pour celles de milieu de base ou moyen, le temps estimé est de 62 min et subira une nouvelle discrimination en fonction de la variable lieu d'habitation.

- Lorsqu'il s'agit des filles, de *milieu socioculturel* de base ou moyen, habitant en dehors de la Ville de Genève, le temps destiné à ce type d'activité sera de 48 min, alors que si elles habitent en Ville de Genève le temps sera de 77 min.

La plus longue durée des « tâches diverses » estimée (77 min) chez les Petits, concerne des filles, de milieu socioculturel de base ou moyen, habitant en Ville de Genève.

La plus courte durée des « tâches diverses » estimée (25 min) chez les Petits, concerne des garçons, de milieu socioculturel moyen-basique.

Durée totale extrascolaire (en min) pour « tâches diverses » – Petits – Mercredi.

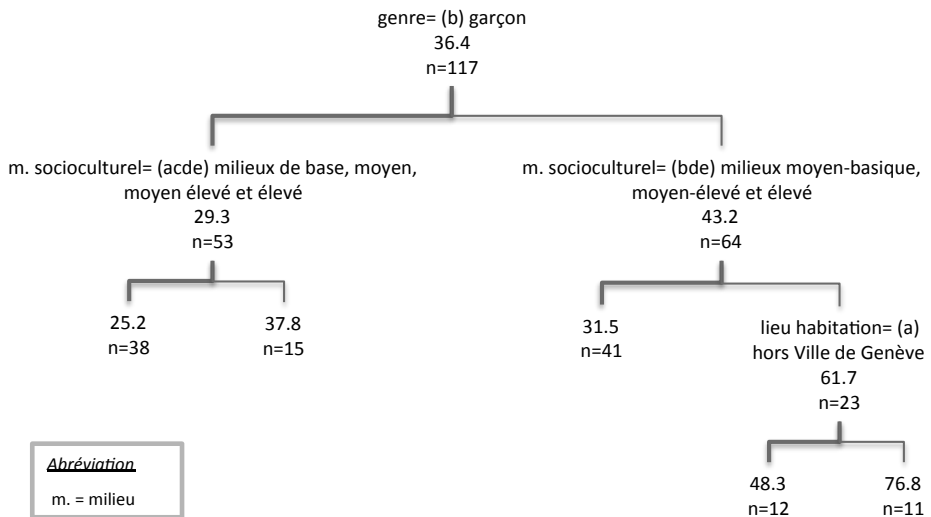


FIGURE 9

6.3.5.2 Quelles sont les prévisions concernant la durée totale (min) estimée pour l'activité « tâches diverses » des 9–11 ans, à partir de la formation d'arbres de régression constitués selon le degré d'influence de leurs caractéristiques socio-familiales, le mercredi? [VOIR FIGURE 10].

Parmi les 179 enfants (40% de l'échantillon des Grands), qui ont participé à l'activité « tâches diverses » le mercredi, la prévision concernant la durée totale du temps consacré à ce type d'activité est de 49 min et représente un pourcentage de temps estimé à 6% du temps extrascolaire total du mercredi pour les enfants concernés.

La variable *nationalité*³ est la première variable discriminatoire pour ce type d'activité. Les enfants suisses ou d'Europe occidentale présentent une durée de temps estimée moins longue (41 min) dans les « tâches diverses », que les enfants d'autres nationalités (92 min). Parmi le premier sous-ensemble décrit, la variable *nationalité* intervient une nouvelle fois, séparant les enfants suisses, des enfants d'Europe occidentale ; les premiers, accordent selon les estimations, 37 min, alors que les deuxièmes, 57 min. Parmi le deuxième sous-ensemble, c'est le *genre* qui fera la discrimination, montrant que les garçons dépensent moins de la moitié de temps (51 min), que celui des filles (124 min), en ce qui concerne les « tâches diverses ». En ce qui concerne le sous-ensemble des enfants suisses, c'est le *milieu socioculturel* qui engendra une nouvelle discrimination.

Observons le parcours des prévisions pour chaque sous-ensemble du schéma concernant la durée totale :

- Lorsqu'il s'agit des enfants suisses, de milieu moyen ou moyen-élevé la durée de temps pour ce genre d'activité est estimée moins importante (29 min) que s'il s'agit de mêmes enfants, mais de milieu de base, moyen-basique ou élevé, où la durée estimée est de 46 min.

Durée totale extrascolaire (en min) pour « tâches diverses » – Grands – Mercredi.

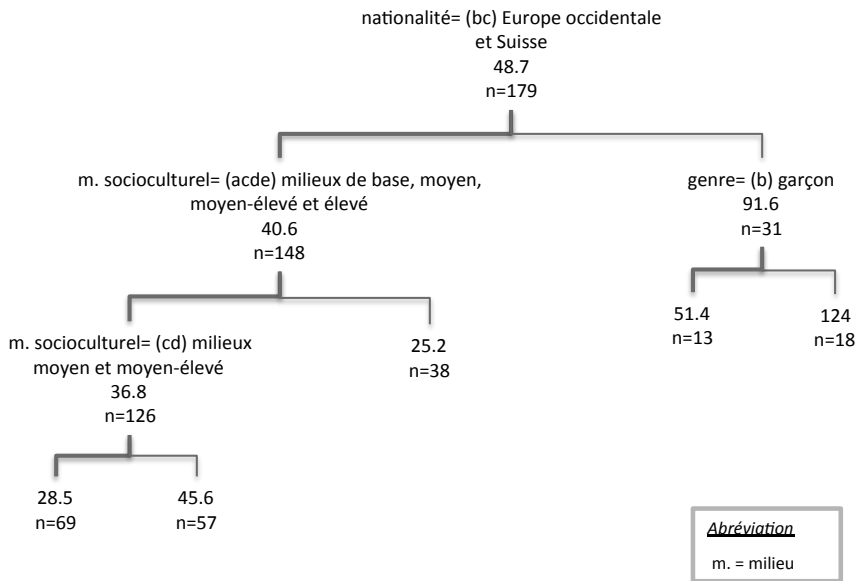


FIGURE 10

La plus longue durée des « tâches diverses » estimée (124 min) chez les Grands, concerne des enfants d'autres nationalités, filles.

La plus courte durée des « tâches diverses » estimée (29 min) chez les Grands, concerne des enfants suisses, de milieu socioculturel moyen ou moyen-basique.

6.3.5.3 Synthèse sur la durée totale (min) estimée des « tâches diverses ».

Nous pouvons observer que le taux de participation des Grands aux « tâches diverses » (40%) est beaucoup plus important que celui des Petits (26%) et que le temps consacré à ce type d'activité est aussi plus important chez les premiers (49 min), que chez les deuxièmes (36 min).

Les arbres de régression sont assez semblables entre les deux échantillons et bien que les variables les plus discriminantes divergent, deux sur trois sont les mêmes. Chez les Petits c'est la variable *genre* discrimine en premier lieu, alors que chez les Grands c'est la variable *Nationalité*³. On constate que les filles de 4 à 6 ans passent plus de temps dans les « tâches diverses » que les garçons. Et que les enfants de 9 à 11 ans d'autres pays, en dehors de la Suisse ou de l'Europe occidentale, passent plus de temps dans ce type d'activités. Après le *genre*, c'est le *milieu socioculturel* qui discrimine chez les Petits en faveur d'un temps plus long pour les enfants des milieux de base, moyen ou moyen-basique selon s'il s'agit des garçons ou des filles. Chez les Grands, la *nationalité* discrimine encore une fois, départageant les enfants suisses des enfants d'Europe occidentale et pour la branche parallèle, c'est le *genre* qui discrimine.

Il est intéressant de constater que les stéréotypes sont plus forts chez les Petits, que chez les Grands. Chez ces derniers, la présence de la variable *nationalité* en première place, confirme l'influence des habitus culturels qui sembleraient renforcer les stéréotypes des rapports sociaux de sexe.

6.3.6 L'activité « devoirs » du mercredi.

6.3.6.1 Quelles sont les prévisions concernant la durée totale (min) estimée pour l'activité « devoirs » des 9-11 ans, à partir de la formation d'arbres de régression constitués selon le degré d'influence de leurs caractéristiques socio-familiales, le mercredi? (VOIR FIGURE 11).

La grande majorité des Grands prend du temps le mercredi pour faire ses « devoirs ». Parmi les 326 enfants (72% de l'échantillon des Grands) qui font des « devoirs », la prévision concernant la durée totale du temps consacré à ce type d'activité le mercredi est de 66 min et représente un pourcentage de temps dans la journée des enfants concernés de 9%.

La première variable discriminatoire par rapport au temps, est le *milieu socioculturel* familles, séparant les enfants de milieu moyen-basique et moyen-élevé (61 min) de ceux du milieu de base, moyen et élevé (69 min). La deuxième variable discriminatoire est la *nationalité*³, qui n'opère que sur le dernier sous-ensemble.

Observons le parcours des prévisions pour chaque sous-ensemble du schéma concernant la durée totale :

- Lorsqu'il s'agit des enfants des familles de milieu de base, moyen ou élevé, d'autres nationalités, le temps des devoirs est estimé à 60 min alors que s'ils sont suisses ou de l'Europe occidentale le temps de devoirs estimé est de 72 min. Pour les premiers, c'est à nouveau le milieu socioculturel qui interviendra, alors que pour les deuxièmes c'est la structure familiale.
- Lorsqu'il s'agit des enfants de familles de milieu de base, moyen ou élevé, d'autres nationalités de milieu de base, le temps consacré à cette activité est de 43 min, alors que s'il s'agit des mêmes enfants, d'autres

nationalités des milieux socioculturel moyen ou élevé, le temps consacré aux devoirs est de 74 min.

- Lorsqu'il s'agit des enfants de familles de milieu socioculturel de base, moyen ou élevé, suisses ou de l'Europe occidentale, de familles biparentales le temps estimé pour les « devoirs » est de 69 min, alors que s'il s'agit de mêmes enfants, mais de familles monoparentales ou recomposées le temps estimé pour les « devoirs » est de 84 min. Pour ce dernier sous-ensemble, c'est la variable *travail/mère* qui discrimine les enfants.
- Lorsqu'il s'agit des enfants de familles de milieu socioculturel de base, moyen ou élevé, suisses ou de l'Europe occidentale de familles monoparentales ou recomposées, dont les mères travaillent, le temps estimé consacré aux « devoirs » est de 69 min alors que s'il s'agit de mêmes enfants mais dont les mères ne travaillent pas, le temps estimé consacré aux devoirs est de 104 min. Pour le premier sous-ensemble c'est la variable *nombre/enfants* dans la famille qui discrimine les enfants.
- Lorsqu'il s'agit des enfants de familles de milieu socioculturel de base, moyen ou élevé, suisses ou de l'Europe occidentale de familles monoparentales ou recomposées, dont les mères travaillent et de familles d'enfants uniques ou de trois enfants ou plus, le temps estimé pour ce genre d'activité est de 48 min alors que s'il s'agit de mêmes enfants, mais de familles de deux enfants, le temps destiné aux devoirs est de 85 min.

La plus longue durée des « devoirs » estimée (104 min) chez les Grands, concerne des enfants des milieux socioculturels de base, moyen ou élevé, suisses ou de l'Europe occidentale, de familles monoparentale ou recomposée et de mères qui ne travaillent pas.

La plus courte durée des « devoirs » estimée (42 min) chez les Grands, concerne des enfants de milieux socioculturels de base, moyen ou élevé, d'autres nationalités et finalement de milieu de base uniquement.

6.3.6.2 Synthèse sur la durée totale (min) estimée des « devoirs ».

Le lien entre le temps passé à réaliser les « devoirs » et les conditions socioculturelles de enfants, semble évident, car la variable *milieu socioculturel* intervient deux fois pour départager les sous-groupes. Toutefois, il est difficile d'avancer une logique explicative. Pourquoi les enfants des milieux moyens-basique ou moyen-élevé sont les premiers à se distinguer des autres en passant moins de temps dessus? Est-ce que les devoirs représentent pour eux une tâche ou très accessible ou un automatisme dont on peut s'en débarrasser rapidement ? Le temps passé dans les devoirs n'explique pas leur contenu. Une chose, par contre, est claire. Les enfants venant d'autres pays et de milieu socioculturel de base, sont ceux qui passent le moins de temps dans cette activité, donnant raison peut-être à ceux qui considèrent que les devoirs à domicile tendent à renforcer les inégalités des chances à l'école. On peut bien imaginer que les enfants de ce sous-groupe en question, dont la *nationalité* influence aussi la durée, soient plus démunis que les autres devant les devoirs. Les difficultés liées à la langue sont probablement ici, en première ligne, mais le fait que le temps est le plus court pour eux, montre peut-être une impuissance qui se traduit finalement en démission.

Enfin, on observe que la *structure familiale* et le *travail de la mère* influence aussi la durée estimée des « devoirs ». On est en présence de ceux qui semblent « démissionner », car impuissants devant la difficulté et de ceux qui semblent « s'accrocher », car il faut « vaincre » la difficulté, réelle ou pas. On observe que le sous-groupe passant le plus de temps dans cette activité est déterminé en fin de parcours, par les mères qui ne travaillent pas. Est-ce que leur disponibilité de temps tend à renforcer le temps de devoirs des enfants ?

Durée totale extrascolaire (en min) pour « devoirs » – Grands – Mercredi.

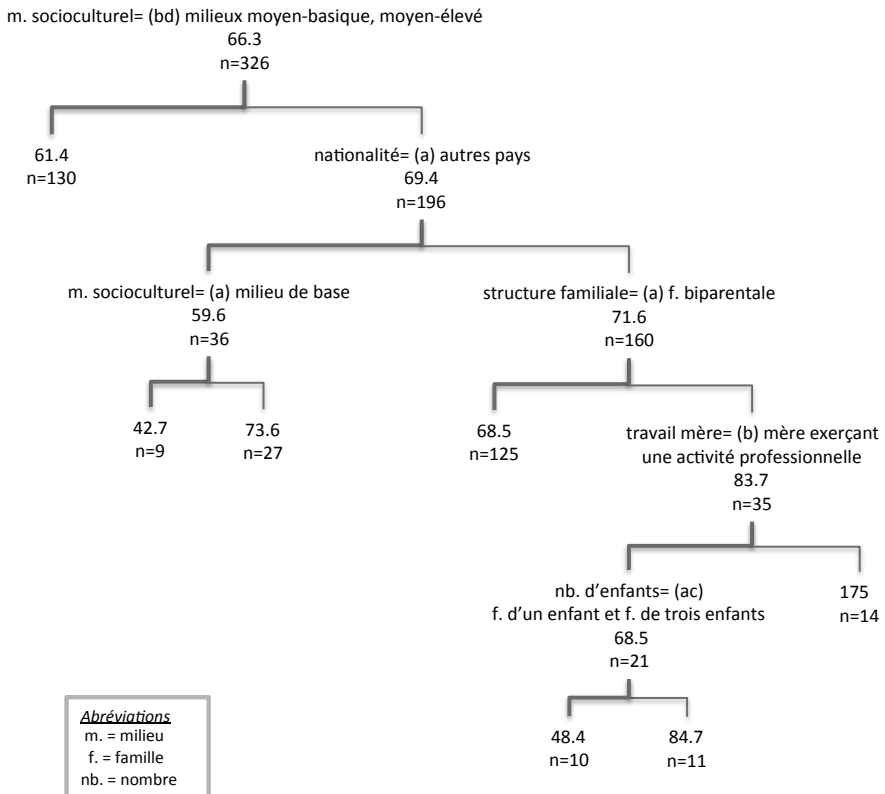


FIGURE 11

6.3.7 Les « activités littéraires » du mercredi.

6.3.7.1 Quelles sont les prévisions concernant la durée totale (min) estimée pour l'activité « activités littéraires » des 4-6 ans, à partir de la formation d'arbres de régression constitués selon le degré d'influence de leurs caractéristiques socio-familiales, le mercredi?

[VOIR FIGURE 12].

Parmi les 259 enfants (57% de l'échantillon des Petits) qui réalisent des « activités littéraires (+calcul) », la prévision concernant la durée totale du temps consacré aux « activités littéraires (+calcul) » est de 36 min et représente un pourcentage de temps estimé à 5% du temps extrascolaire total du mercredi.

La variable *milieu socioculturel* de la famille crée la première discrimination entre les enfants concernés par ce type d'activité, suivie selon le cas par l'intervention de deux variables : le *genre* de l'enfant, quand cela concerne les enfants de milieu socioculturel de base, moyen-basique et moyen-élevé, dont le temps estimé pour ces activités est de 32 min et la *pratique religieuse* de la famille, quand cela concerne des enfants de milieu socioculturel moyen et élevé, dont le temps estimé pour les « activités littéraires (+calcul) » est de 37 min.

Observons le parcours des prévisions pour chaque sous-ensemble du schéma concernant la durée totale :

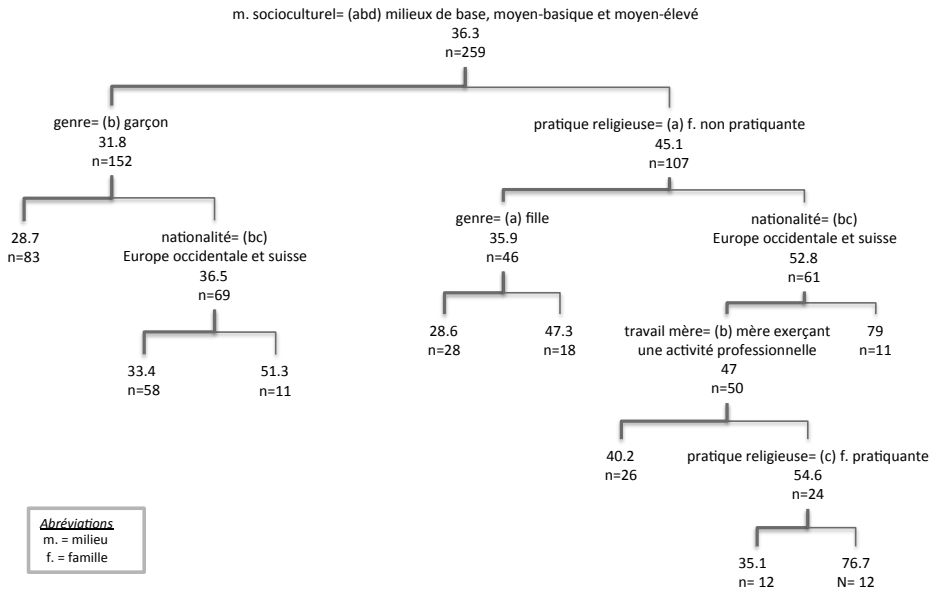
- Lorsqu'il s'agit des enfants de familles de milieu socioculturel de base, moyen-basique ou moyen-élevé, garçons, la durée totale estimée pour ces activités est de 29 min.
- Lorsqu'il s'agit des enfants de familles de milieu socioculturel de base, moyen-basique ou moyen-élevé, filles, la durée totale estimée pour ces activités est de 37 min. La variable discriminatoire qui intervient ensuite est la *nationalité*³.

- Lorsqu'il s'agit des enfants de familles de milieu socioculturel de base, moyen-basique ou moyen-élevé, filles, de nationalité suisse ou de l'Europe occidentale, la durée totale estimée est moins importante (33 min) que s'il s'agit des filles d'autres nationalités (51 min).
- Lorsqu'il s'agit des enfants de familles de milieu socioculturel moyen ou élevé, non pratiquantes, la durée totale estimée est de 36 min, alors que s'il s'agit des familles pratiquantes ou non croyantes, la durée totale estimée est de 53 min. Pour le premier sous-ensemble, c'est le *genre* qui engendra une nouvelle discrimination, alors que pour le deuxième sous-ensemble c'est la *nationalité*³ qui distinguera deux nouveaux sous-ensembles.
- Lorsqu'il s'agit des enfants de familles de milieu socioculturel moyen ou élevé, non pratiquantes, filles, la durée totale estimée est moins longue (29 min), que s'il s'agit des garçons (47 min).
- Lorsqu'il s'agit des enfants de familles de milieu socioculturel moyen ou élevé, pratiquantes ou non croyantes, de nationalité suisse ou de l'Europe occidentale, la durée totale estimée est moins longue (47 min), que s'il s'agit des enfants d'autres nationalités (79 min). Pour le premier sous-ensemble, la variable *travail/mère* introduira une nouvelle discrimination.
- Lorsqu'il s'agit des enfants de familles de milieu socioculturel moyen ou élevé, pratiquantes ou non croyantes, de nationalité suisse ou de l'Europe occidentale, dont la mère travaille, la durée de temps estimée pour ces activités est de 40 min, alors que si la mère ne travaille pas, la durée de temps est de 55 min. Dans ce dernier sous-ensemble, on observe que la variable *pratique religieuse* réapparaît, séparant les enfants de familles pratiquantes, des non croyantes. Les enfants des familles pratiquantes ont une durée de temps pour ces activités moins importante (35 min) que celui des familles non croyantes (77 min).

La plus longue durée des « activités littéraires » estimée (79 min) chez les Petits, concerne des enfants des milieux socioculturels moyen ou élevé, des familles non croyantes ou pratiquantes, venant d'autres pays en dehors de la Suisse ou de l'Europe occidentale.

La plus courte durée des « activités littéraires » estimée (29 min) chez les Petits, concerne des enfants de milieux socioculturels de base, moyen-basique ou moyen-élevé, garçons. Un autre sous-groupe présente la même durée estimée chez les Petits. Il touche des enfants de milieu socioculturel moyen ou élevé, de familles non pratiquantes, filles.

Durée totale extrascolaire (en min) pour « activités littéraires » – Petits – Mercredi.



Abréviations
m. = milieu
f. = famille

FIGURE 12

6.3.7.2 Quelles sont les prévisions concernant la durée totale (en min) estimée pour l'activité « activités littéraires » des 9 –11 ans, à partir de la formation d'arbres de régression constitués selon le degré d'influence de leurs caractéristiques socio-familiales, le mercredi? [VOIR FIGURE 13].

Parmi les 260 enfants (58% de l'échantillon des Grands) qui réalisent des « activités littéraires (+ calcul) » le mercredi, la prévision estimée de la durée totale du temps consacré à ce genre d'activités est de 54 min, et représente un pourcentage de 7% par rapport à l'ensemble du temps extrascolaire disponible le mercredi.

La première variable discriminatoire, dans ce genre d'activités est celle touchant le *milieu socioculturel* des familles, séparant les enfants de famille de milieu de base (40 min), des enfants de tous les autres types de milieux socioculturels des familles ; milieu moyen-basique, moyen, moyen-élevé et élevé (56 min). Parmi ce sous-ensemble dernier, c'est la variable *nombre/enfants* dans la famille qui distingue la différence de temps consacré à ces activités. Les enfants de familles d'enfants uniques destinent moins de temps à ce genre d'activité (45 min) que les enfants des familles de deux, trois enfants ou plus.

Observons le parcours des prévisions pour chaque sous-ensemble du schéma concernant la durée totale :

- Lorsqu'il s'agit des enfants des familles venant de milieux socioculturels moyen-basique, moyen, moyen-élevé et élevé, des familles d'enfants uniques, la durée de temps estimée est de 45 min pour les « activités littéraires (+ de calcul) », alors que pour les enfants des familles ayant deux, trois ou plus enfants la durée totale pour ce genre d'activité est de 58 min. Pour ce dernier sous-ensemble, c'est la variable *genre* de l'enfant qui engendra une nouvelle discrimination.
- Lorsqu'il s'agit des enfants des familles venant de milieux socioculturels moyen-basique, moyen, moyen-élevé et élevé, des familles d'enfants uniques, la durée de temps estimée est de 45 min pour les « activités

littéraires (+ de calcul) », alors que pour les enfants des familles ayant deux, trois ou plus enfants, garçons, la durée de temps estimé est de 53 min, alors que pour les filles est de 61 min. Pour ce dernier sous-ensemble, c'est la variable nombre/enfants dans la famille qui créera une nouvelle distinction.

- Lorsqu'il s'agit des enfants des familles venant de milieux socioculturels moyen-basique, moyen, moyen-élevé et élevé, des familles d'enfants uniques, la durée de temps estimée est de 45 min pour les « activités littéraires (+ de calcul) », alors que pour les enfants des familles ayant deux, trois ou plus enfants, filles, de familles de trois enfants ou plus, la durée des « activités littéraires (+calcul) » est de 60 min alors que pour celles qui sont de famille de deux enfants la durée est de 93 min.

La plus longue durée des « activités littéraires» estimée (93 min) chez les Grands, concerne des enfants de n'importe quel milieu socioculturel en dehors de celui de base, appartenant à une fratrie de 2 enfants ou plus, filles, de milieu finalement uniquement moyen ou élevé et n'appartenant qu'à une fratrie de 2 enfants.

La plus courte durée des « activités littéraires» estimée (40 min) chez les Grands, concerne des enfants de milieu socioculturels de base.

Durée totale extrascolaire (en min) pour « activités littéraires » – Grands – Mercredi.

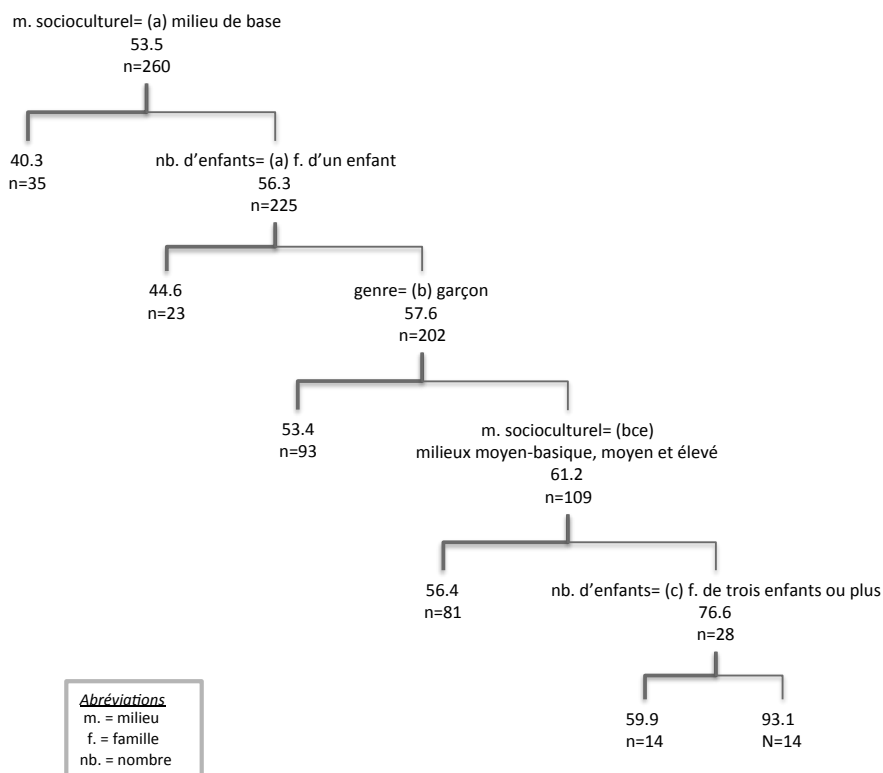


FIGURE 13

6.3.7.3 Synthèse sur la durée totale (min) estimée des « activités littéraires ».

Le taux de participation aux « activités littéraires » est pratiquement équivalent entre les Petits (57%) et les Grands (58%). Toutefois, les derniers consacrent plus de temps à ce type d'activité (54 min), que les premiers (36 min).

Les arbres de régression sont différents entre les deux échantillons. Celui des Petits a trois branches, alors que celui des Grands qu'une seule, montrant des

influences assez nettes. La première variable discriminante, tant chez les Petits que chez les Grands est la variable *milieu socioculturel*.

Le sens de l'influence du milieu socioculturel n'est pas totalement limpide. Chez les Petits, les enfants de milieu moyen-élevé se trouvent dans le même sous-groupe que ceux de milieu de base et moyen-basique et chez les Grands, bien que les enfants de milieu de base se départagent immédiatement de tous les autres, avec la durée la plus courte, les enfants des autres milieux restent ensemble jusqu'au dernier départage où ce sont les enfants de milieu moyen-élevé qui se distinguent des autres (moyen-basique, moyen, et élevé) avec une durée plus longue. Retenons cependant que les enfants de milieu socioculturel défavorisé sont ceux qui restent le moins de temps dans ce genre d'activité.

La variable *genre* dans les deux échantillons. La tendance montre que les filles (sauf dans un cas) passent plus de temps que les garçons dans les « activités littéraires ».

Chez les Petits, la variable *nationalité*³ apparaît deux fois. Systématiquement les enfants des autres pays ont une durée estimée plus longue que les enfants suisses ou de l'Europe occidentale dans ce genre d'activité. Est-ce dû au fait que les Petits, surtout ceux de six ans, sont en train d'apprendre à lire et en raison de cela, les parents passent peut-être plus de temps à les stimuler étant donné les éventuelles difficultés liées à leur bilinguisme ?

La variable *nombre d'enfants* dans la famille intervient deux fois chez les Grands montrant en premier lieu que les enfants uniques passent moins de temps dans ce type d'activité et plus tard, que les enfants de fratries de trois enfants et plus, moins que celles uniquement de deux enfants.

6.3.8 L'activité « regarder film » du mercredi.

6.3.8.1 Quelles sont les prévisions concernant la durée totale (min) estimée pour l'activité « regarder film » des 4–6 ans, à partir de la formation d'arbres de régression constitués selon le degré d'influence de leurs caractéristiques socio-familiales, le mercredi?

[VOIR FIGURE 14].

Parmi les 365 enfants (81% de l'échantillon des Petits) qui participent à l'activité « regarder film », la prévision concernant la durée totale du temps consacrée à l'activité « regarder film » est de 103 min et représente 14% du temps extrascolaire disponible le mercredi chez les enfants concernés.

La variable *milieu socioculturel* est la première variable discriminatoire pour ce type d'activité. La durée estimée, passé dans l'activité « regarder film », est plus importante chez les enfants venant de familles de milieu socioculturel de base (127 min) que chez les enfants venant de familles de n'importe quel autre milieu socioculturel (92 min). Pour le premier sous-ensemble (milieu socioculturel de base), la deuxième variable discriminatoire est la variable *nombre/enfants* dans la famille, alors que pour le deuxième sous-ensemble, il s'agit de la variable *nationalité*.

Observons le parcours des prévisions pour chaque sous-ensemble du schéma concernant la durée totale :

- Lorsqu'il s'agit des enfants de familles de milieu socioculturel de base ayant un enfant ou deux (117 min), la durée estimée de cette activité sera moins importante que s'il s'agit des enfants de familles de trois enfants ou plus (159 min). Pour les premiers, c'est la variable lieu d'habitation qui créera une nouvelle discrimination.

- Lorsqu'il s'agit des enfants de familles de milieu socioculturel de base, ayant un ou deux enfants, habitant hors de la Ville de Genève, la durée estimée dans ce genre d'activité est moins importante (102 min), que s'ils habitent en Ville de Genève (133 min). Pour ces deux sous-ensembles c'est la variable nationalité³ qui distinguera les enfants une nouvelle fois.
- Lorsqu'il s'agit des enfants de familles de milieu socioculturel de base, ayant un ou deux enfants, habitant hors de la Ville de Genève, de nationalité étrangère, la durée estimée pour l'activité « regarder film » est moins longue (85 min), que s'il s'agit des enfants de nationalité suisse (142 min).
- Lorsqu'il s'agit des enfants de familles de milieu socioculturel de base, ayant un ou deux enfants, habitant en Ville de Genève, de nationalité suisse ou de l'Europe occidentale, la durée estimée pour ce type d'activité est moins longue (118 min) que pour les enfants d'autres nationalités (183 min).
- Lorsqu'il s'agit des enfants de familles de n'importe quel milieu socioculturel (en dehors du milieu de base), de nationalité suisse (82 min), la durée estimée pour ce genre d'activité est moins importante que s'il s'agit des enfants issus de mêmes milieux, mais de nationalité étrangère (114 min). Pour ces derniers, c'est la variable *nombre/enfants* dans la famille qui détermine une nouvelle discrimination.
- Lorsqu'il s'agit des enfants de familles de n'importe quel milieu socioculturel (en dehors du milieu de base), de nationalité étrangère de familles ayant un enfant ou deux, la durée estimée dans l'activité « regarder film » est moins longue (99 min), que s'il s'agit du même type d'enfants, mais de familles de trois enfants ou plus (188 min). Pour les premiers, c'est à nouveau la variable milieu socioculturel créera une discrimination.
- Lorsqu'il s'agit des enfants de familles de n'importe quel milieu socioculturel (en dehors du milieu de base), de nationalité étrangère de familles ayant un enfant ou deux, de familles de milieu socioculturel moyen-éle-

vé, la durée estimée pour ce type d'activité sera encore plus importante (140 min), que s'il s'agit du même type d'enfants, mais de milieux socio-culturels moyen-basique, moyen ou élevé (88 min).

La plus longue durée estimée de l'activité « regarder film » (188 min) chez les Petits, concerne des enfants de n'importe quel milieu socioculturel sauf celui de base, venant de l'Europe occidentale ou d'autres pays et d'une fratrie de trois enfants ou plus.

La plus courte durée estimée de l'activité « regarder film » (82 min) chez les Petits, concerne des enfants de n'importe quel milieu socioculturel sauf celui de base, suisses.

Durée totale extrascolaire (en min) pour « regarder film » – Petits – Mercredi.

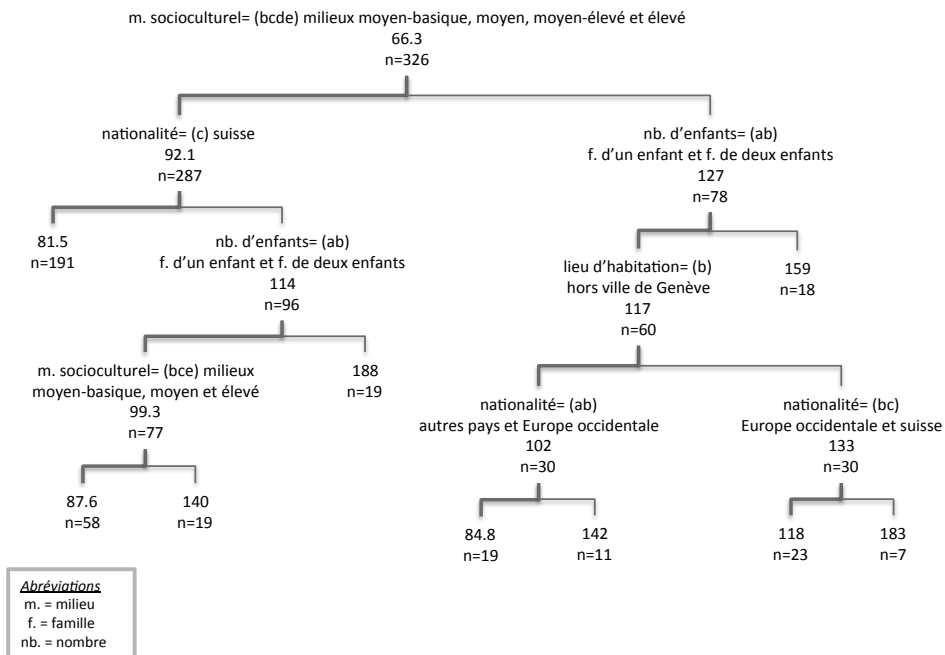


FIGURE 14

6.3.8.2 Quelles sont les prévisions concernant la durée totale (en min) estimée pour l'activité « regarder film » des enfants de 9 à 11 ans, à partir de la formation d'arbres de régression constitués selon le degré d'influence de leurs caractéristiques socio-familiales, le mercredi?
[VOIR FIGURE 15].

Parmi les 360 enfants (80% de l'échantillon des Grands) qui participent à l'activité « regarder film », la prévision concernant la durée totale du temps consacré à l'activité « regarder film » est de 110 min et représente 15% du temps extrascolaire disponible le mercredi chez les enfants concernés.

La variable *pratique religieuse* est la première variable discriminatoire pour ce type d'activité. La durée estimée, passé dans l'activité « regarder film », est moins importante chez les enfants venant de familles pratiquantes ou non croyantes (101 min) que chez les enfants venant de familles non pratiquantes (122 min). La deuxième variable discriminatoire pour cette activité est, pour les deux sous-ensembles, celle qui concerne le *milieu socioculturel*.

Pour les enfants du sous-ensemble des familles pratiquantes ou non croyantes la durée estimée est plus importante chez les enfants de milieu socioculturel de base (114 min) que chez les autres enfants tous milieux confondus (94 min). Par contre pour les enfants des familles pratiquantes la durée estimée pour ce type d'activité est moins longue chez les enfants de milieu élevé (70 min) que chez les autres enfants tous milieux confondus (124 min).

Durée totale extrascolaire (en min) pour « regarder film » – Grands – Mercredi.

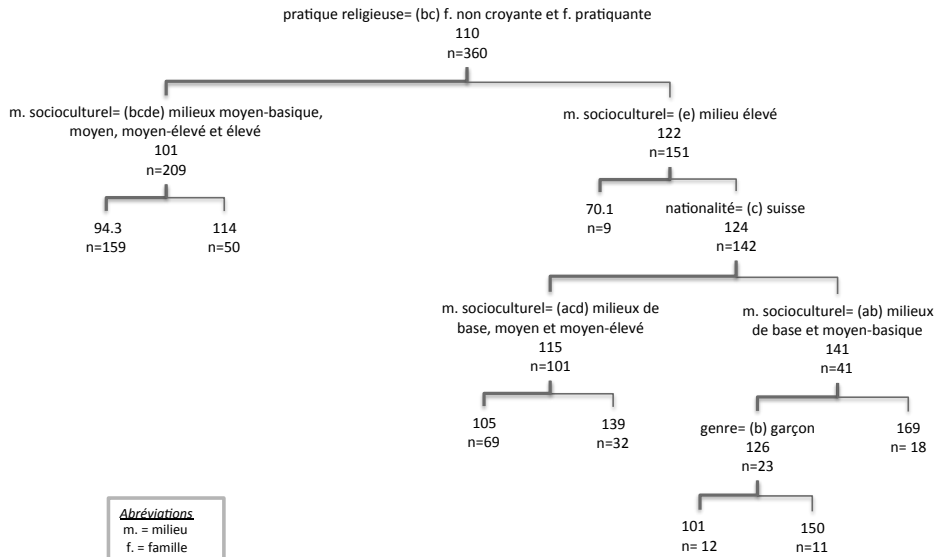


FIGURE 15

Observons le parcours des prévisions pour chaque sous-ensemble du schéma concernant la durée totale :

- Lorsqu'il s'agit des enfants de familles non pratiquantes, venant de n'importe quel milieu socioculturel en dehors du milieu élevé, de nationalité suisse (115 min), la durée estimée pour l'activité « regarder film » est moins longue que s'il s'agit des enfants de nationalité étrangère de n'importe quelle nationalité (141 min). Dans les deux cas, c'est encore le milieu socioculturel qui engendra une nouvelle distinction entre les enfants des ces deux sous-ensembles.
- Lorsqu'il s'agit des enfants de familles non pratiquantes, venant de n'importe quel milieu socioculturel en dehors du milieu élevé, de nationalité suisse, mais plus précisément des milieux de base, moyen ou moyen-élevé, la durée estimée pour cette activité est moins longue (105 min), que si les enfants sont de milieu moyen-basique (139 min).

- Lorsqu'il s'agit des enfants de familles non pratiquantes, venant de n'importe quel milieu socioculturel en dehors du milieu élevé, de nationalité étrangère, de familles de milieu socioculturel de base ou moyen-basique, la durée estimée dans ce genre d'activité est moins importante (126 min), que s'il s'agit des mêmes type d'enfants mais de familles de milieu socioculturel moyen ou moyen-élevé (169 min). Pour les premiers, c'est la variable genre de l'enfant qui exprimera une nouvelle discrimination.
- Lorsqu'il s'agit des enfants de familles non pratiquantes, venant de n'importe que milieu socioculturel en dehors du milieu élevé, de nationalité étrangère, de familles plus précisément de milieu socioculturel de base ou moyen-basique, garçons (101 min), la durée estimée dans ce type d'activité est moins longue que s'il s'agit des filles (150 min).

La plus longue durée estimée de l'activité « regarder film » (169 min) chez les Grands, concerne des enfants de familles pratiquantes, de n'importe quel milieu socioculturel sauf de milieu élevé, venant de l'Europe occidentale ou d'autres pays et finalement uniquement de milieu socioculturel moyen et moyen-élevé.

La plus courte durée estimée de l'activité « regarder film » (70 min) chez les Grands, concerne des enfants de familles pratiquantes de milieu socioculturel élevé.

6.3.8.3 Synthèse sur la durée totale (min) estimée de l'activité « regarder film ».

Le taux de participation à l'activité « regarder film » concerne une grande majorité d'enfants et il est pratiquement équivalent entre les Petits (81%) et les Grands (80%). Quant au temps consacré à cette activité, en général, les derniers passent un peu plus de temps (110 min) que les premiers (103 min).

Les arbres de régression sont assez différents entre les deux échantillons. La première variable discriminante, chez les Petits est le *milieu socioculturel* des familles, alors que chez les Grands, c'est la *pratique religieuse*. La première dis-

crimine dans les deux échantillons, plus d'une fois, alors que la deuxième ne discrimine pas chez les Petits.

La tendance concernant le milieu socioculturel montre que les enfants de milieu socioculturel de base, sur les deux échantillons, tendent à passer plus de temps dans ce type d'activité, alors que ceux de milieu socioculturel élevé (chez les Grands) passent le moins de temps. Toutefois on constate aussi que chez les Grands, ce sont les enfants de milieu moyen et moyen-élevé, (réunissant d'autres caractéristiques aussi), qui passent le plus de temps à regarder un film le mercredi.

Quant à la pratique religieuse, les enfants de familles non pratiquantes passent plus de temps à regarder un film que les enfants de familles non croyantes ou pratiquantes. Est-ce que le fait d'être « non pratiquant » s'accorde avec une attitude de plus grande souplesse ou de doute face à ce que l'on croit, permettant une plus grande latitude dans l'éducation des enfants ?

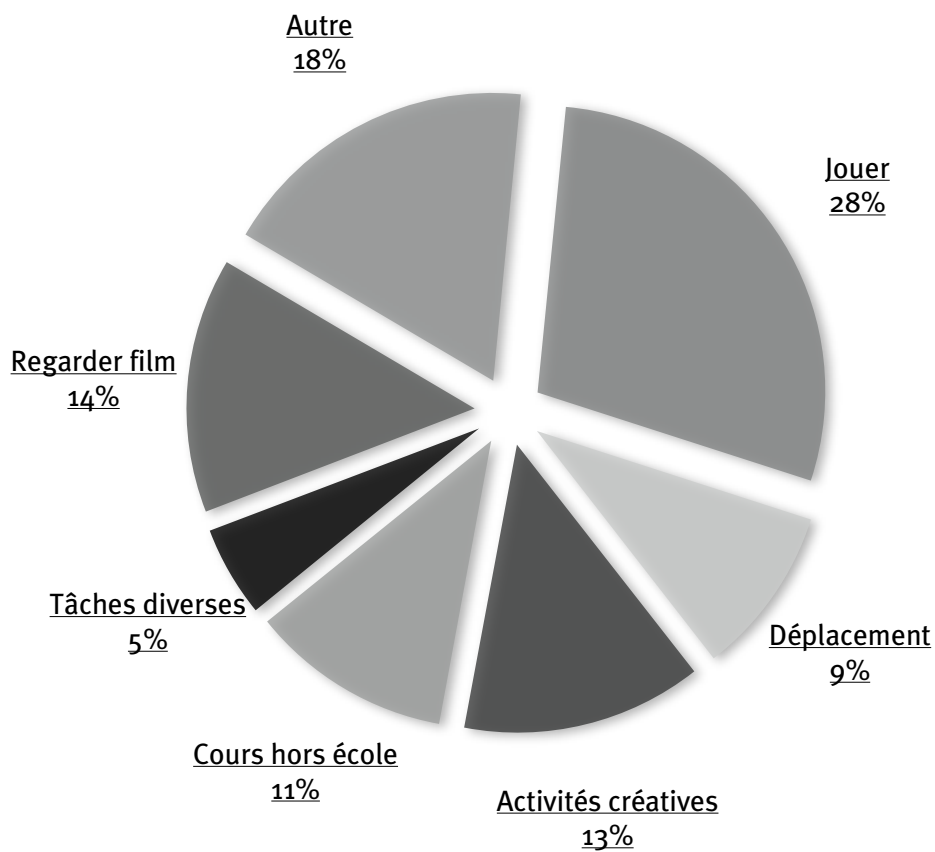
Lorsque l'on compare les résultats des sous-groupes extrêmes, on constate que chez les Grands les durées extrêmes (la plus courte et la plus longue) sont systématiquement plus courtes que chez les Petits. Cela semblerait montrer que le contrôle parental serait plus fort à l'égard des Grands que des Petits. Est-ce que cela ne pourrait correspondre au fait que les parents ont souvent l'idée que les dessins animés sont plus inoffensifs que les films avec de personnages réels ?

6.4 Synthèse et Conclusions

Afin de mieux situer les analyses issues des arbres de régression des activités des enfants, dévoilant la composition des sous-ensembles et de leur variables discriminantes respectives, nous avons tenu à montrer l'importance de chacune de ses activités en fonction de leur durée relative au temps total de la journée du mercredi, ainsi que du taux de participation des enfants.

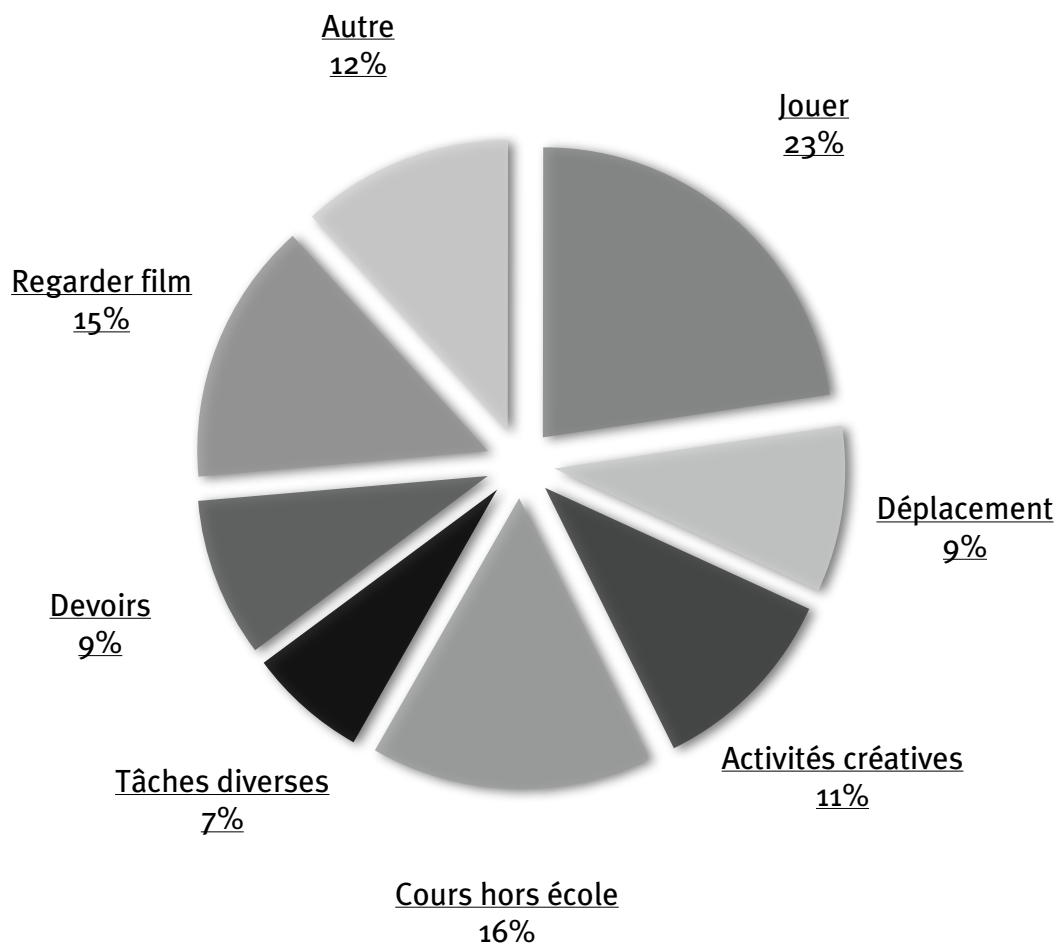
Deux graphiques en camembert résument la durée relative de chacune des activités analysées. A Genève, la durée modale de la journée des enfants de 4 à 6 ans est de 12h (720 min) et celle des enfants de 9 à 11 ans est de 12h30 (750 min). Le pourcentage de temps pris par chacune des activités analysées en fonction de la durée modale, illustre l'importance de ces activités dans la journée des enfants de chaque échantillon. Les « activités littéraires », n'apparaissent pas en tant que telles, car elles font partie des « activités créatrices et de découverte ». La catégorie « Autre » englobe toutes les autres activités non spécifiées dans les graphiques. (*VOIR GRAPHS. 1 ET 2*).

Durée relative des activités du mercredi Enfants de 4 à 6 ans



GRAPH. 1

Durée relative des activités du mercredi. Enfants de 9 à 11 ans.



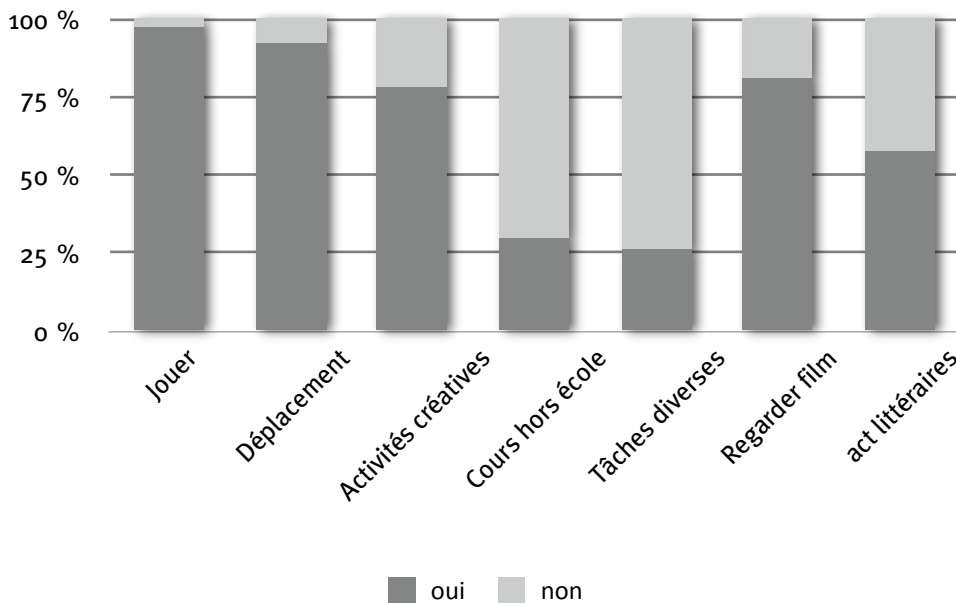
GRAPH. 2

Pour les Petits, l'activité « jouer » est la plus importante, suivie par deux activités qui présentent un pourcentage de temps équivalent le mercredi : les « activités créatives et de découverte » et « regarder film ». Pour les Grands, l'activité « jouer » reste prioritaire, bien que moins importante que pour les Petits, suivie des « cours hors école » et de « regarder film » qui affichent le même pourcentage de temps. La place des « déplacements » est équivalente pour tout le

monde et les « tâches diverses » ont juste un peu plus de poids chez les Grands.

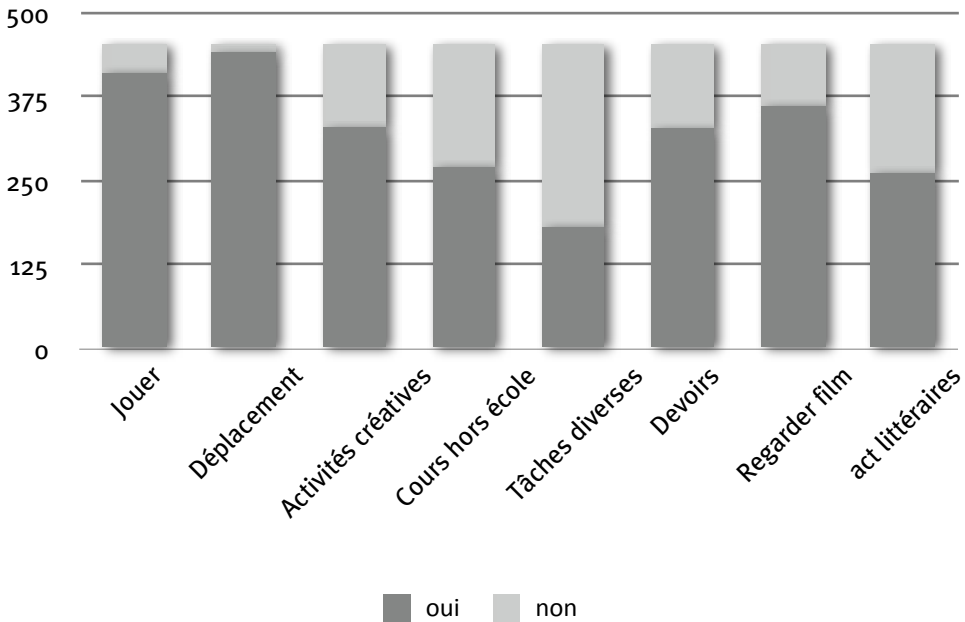
Les taux de participation des enfants à ces différentes activités varient d'un échantillon à l'autre. L'activité « devoirs », n'a été considérée que pour les Grands, car concerne un nombre très restreint des Petits, avec une durée médiane de zéro minute et une durée moyenne de 8 min, raison pour laquelle elle n'a pas été retenue pour les analyses. Les « activités littéraires » font partie des « activités créatrices et de découverte ». Deux histogrammes montrent les taux de participation des enfants dans chacune des activités analysées. (Voir graphiques 3 et 4).

Participation des Petits activités du mercredi



GRAPH 3

Participation des Grands activités du mercredi



GRAPH 4

L'activité la plus fréquentée le mercredi, chez les Petits est l'activité « jouer », alors que chez les Grands c'est l'activité « déplacement », qui prend la première place. L'activité « tâches diverses » est pour Petits et Grands, la moins fréquentée. Les « cours hors école » sont fréquentés par une minorité de Petits et par une majorité de Grands. L'activité « regarder film » est fréquentée par une immense majorité d'enfants quel que soit leur âge.

Les variables les plus discriminatoires des arbres de régression des différentes catégories d'activités, c'est-à-dire celles qui provoquent la première subdivision de l'arbre, sont par ordre descendant : *le milieu socioculturel des familles* (5)¹, la

1 Ce chiffre signifie que sur les 15 arbres de régression concernant les types d'activités étudiés, le *milieu socioculturel des familles* est apparu cinq fois comme première variable discriminatoire.

nationalité (4), *le genre* (2), *la pratique religieuse* (2), *le nombre d'enfants dans la famille* (1) et *le travail de la mère* (1). Les deuxièmes branches¹ représentent aussi une influence importante dans la discrimination de chacune des catégories analysées, c'est-à-dire dans la formation des sous-groupes d'enfants qui se ressemblent par leur durée de temps estimée dans cette catégorie d'activités. Par ordre descendant elles sont les suivantes : *milieu socioculturel des familles* (9), *nombre d'enfants dans la famille* (6), *nationalité* (4), *genre* (4), *pratique religieuse* (2), *structure familiale* (1).

Par ailleurs, nous n'avons qu'un seul cas où la première variable discriminatoire d'une activité est la même dans les deux échantillons (Grands et Petits). Il s'agit de la sous-catégorie « activités littéraires », où c'est la variable *milieu socioculturel de la famille* qui discrimine tant chez les Grands que chez les Petits.

En outre, nous ne trouvons que trois cas où une des deuxièmes variables discriminatoires chez les Grands, correspond à une des deuxièmes variables discriminatoires chez les Petits : il s'agit de la variable *milieu socioculturel de la famille*, discriminant dans deux activités : « jouer » et « activités créatives et de découvertes » et de la variable *nombre d'enfants dans la famille* dans l'activité : « cours hors école ». Ceci veut dire qu'en dehors de ces deux activités, les facteurs qui influencent l'organisation du temps des Grands et des Petits ne sont en général pas les mêmes.

L'importance du milieu socioculturel des familles dans l'emploi du temps des enfants du mercredi, confirme notre hypothèse centrale qui considère l'influence du contexte socio familial comme déterminante dans l'emploi du temps des enfants. Cependant, la distribution dichotomique des différentes valeurs de cette variable, ne permet pas une lecture aisée. Il est clair que du moment où l'on classe le milieu socioculturel en cinq catégories différentes, au lieu des trois les plus habituelles (haut, moyen et bas), les possibilités de combinaison augmentent. Toutefois, cela ne justifie pas le fait de trouver des catégories socioculturelles opposées constituant le même sous-ensemble. Par exemple, dans l'arbre de régression des « activités littéraires », nous trouvons les milieux socioculturels moyen et élevé d'un côté et les milieux socioculturels de base, moyen-basique et moyen-élevé de l'autre. Ou dans l'activité « devoirs », nous trouvons les milieux socioculturels de base, moyen et élevé d'un côté et les milieux sociocul-

1 Rappelons nous ici que l'existence d'une deuxième branche n'est pas indispensable. Il arrive parfois qu'une des branches soit stoppée suite à la première subdivision.

turels moyen-basique et moyen-élevé de l'autre, etc. Ce type de situation est apparu à plusieurs reprises dans nos analyses.

Dans tous ces cas, l'interprétation des données est hasardeuse, car nous n'avons pas tous les éléments explicatifs de ces combinaisons. Ceci a renforcé en nous l'intérêt de l'analyse qualitative de cette étude. (Voir chapitre VII).

La *nationalité*³ à plusieurs reprises la première variable discriminante. Chez les Petits, dans les activités « jouer » et « déplacements » et chez les Grands, dans les « cours hors école et les « tâches diverses ». Les enfants des « autres pays » apparaissent souvent séparés de ceux des autres deux catégories. La forte présence de cette variable, montre l'importance des habitus culturels dans l'emploi du temps des enfants.

En outre on constate que le *genre* ne détermine en première position que deux activités sur sept. Il s'agit des activités : « jouer », chez les Grands et des « tâches diverses », chez les Petits, confirmant les stéréotypes les plus ordinaires. Ceci est surprenant, car au départ, nous étions partis de l'idée que cette variable déterminait fortement l'emploi du temps des enfants. En réalité, elle se fait plus discrète, quoique toujours présente, ne discriminant, qu'en deuxième ou même en troisième position.

La variable *pratique religieuse* en première position dans les « activités créatives et de découverte » et dans l'activité « regarder film », chez les Grands. Il s'agit d'une variable difficile à expliquer. Rarement les familles croyantes se trouvent opposées aux familles non croyantes. En général, la différence s'établit entre les familles pratiquantes et non pratiquantes et les familles non croyantes tantôt avec les unes, tantôt avec les autres.

Il est intéressant aussi de constater que la variable *nombre d'enfants dans la famille*, chez les Petits, ne discrimine qu'en deuxième position et se retrouve dans quatre activités différentes, alors que chez les Grands, elle discrimine en première position dans l'activité « déplacements », et n'apparaît qu'une seule fois en deuxième position (« cours hors école »). Par conséquent, l'impact du *nombre d'enfants de la famille* dans le quotidien des enfants est plus important lorsque ceux-ci ont entre 4 et 6 ans, que lorsqu'ils ont entre 9 et 11 ans. [VOIR TABLEAU 1]

Variables les plus discriminantes selon l'activité Grands et Petits – Mercredi

Activités	jouer		déplacements		act. créatives		cours hs école		tâches diverses		devoirs	act. littéraires		regarder film		
	P	G	P	G	P	G	P	G	P	G	G	P	G	P	G	
Echantillon / Variables																
Milieu socioculturel																
Nationalité																
Genre																
Pratique religieuse																
Nb d'enf. famille																
Travail mère																
Structure fam.																



 Première variable discriminante
 Deuxième variable discriminante

TABLEAU 1

Enfin, la variable *travail mère* discrimine qu'une seule fois en première position. Il s'agit des « activités créatives et de découverte » chez les Petits. Il est intéressant aussi de découvrir que les enfants de mères qui travaillent passent plus de temps dans ce type d'activité que les autres. Donc, on peut avancer que les enfants dont la mère travaille développent plus leur créativité que ceux dont la mère ne travaille pas.

Chapitre 7

Analyse qualitative de l'emploi du temps des enfants dans leur contexte socio-familial

Proposition d'une typologie des enfants

7.1 Introduction

Les résultats quantitatifs des analyses précédentes nous ont permis de constater qu'en dehors de l'âge, différentes variables indépendantes caractérisant le milieu socio-familial de l'enfant influencent de manière significative l'emploi du temps des enfants en dehors de l'école. Cependant, notre hypothèse de départ concernant l'influence du milieu socioculturel des familles dans l'emploi du temps de l'enfant, ne se vérifie pas toujours dans le sens de la théorie de Bourdieu qui établit un lien manifeste entre les habitus socioculturels des individus et les classes sociales auxquelles ils appartiennent. Nous avons notamment constaté que dans certaines analyses les enfants appartenant à des milieux socioculturels opposés présentaient les mêmes résultats, en se différenciant des enfants de milieu socioculturel moyen.

De plus, nous avons aussi constaté que la variable pratique religieuse influençait parfois la durée du temps de certaines activités des enfants, sans pour autant pouvoir comprendre son fonctionnement. Les enfants de familles non croyantes se trouvant associés à ceux de familles croyantes, par opposition aux enfants de familles non pratiquantes.

Ceci, plus le fait que les résultats quantitatifs ne rendent pas compte de ce que les acteurs pensent de leur quotidien, a été le moteur principal de notre analyse qualitative. Nous tenions à combler le vide souvent critiqué des enquêtes de budget-temps qui restent des informations figées. A ce propos M. C. Belloni, écrit : « le manque d'informations dans les analyses de budget-temps, sur les motivations et valeurs qui poussent à l'action sépare la description des comportements de leur signification, car on n'en voit que les traits manifestes, les relations apparentes. Alors que nous savons que toute activité quotidienne ne résulte d'un « choix » que dans un système complexe de relations internes à l'acte – en plus d'autres qui lui sont externes – rendant effective sa réalisation. (Belloni, 1988, p. 22).

La question principale qui conduira les analyses de ce chapitre est de savoir quelles sont les logiques et les motivations influençant des types d'emploi du temps des enfants en dehors de l'école. Concrètement, savoir que pensent les enfants de leurs activités journalières en dehors de l'école ? Quels buts motivent les parents à choisir les occupations de leurs enfants ? Comment s'y prennent-ils ? Quelles sont les activités préférées des enfants ? Comment se déroulent certaines activités (devoirs, tâches ménagères, jeux, etc.) au sein des familles ? Bref, quelles sont les logiques sous-jacentes à l'organisation des occupations des enfants selon le milieu socioculturel des familles.

Ce chapitre sera consacré à une analyse qualitative de l'emploi du temps des enfants, faite sur la base d'entretiens semi-directifs, réalisés auprès de 24 dyades mères – enfants, soit 48 entretiens (Voir Chapitre II, Méthodologie). Cette analyse comporte trois parties : l'analyse des entretiens par dyade mère – enfant, l'analyse des logiques d'organisation influençant les activités extrascolaires et l'analyse selon une typologie sociologique des enfants que nous avons pu formuler à la lecture des entretiens.

7.2 Schéma de l'analyse de contenu des entretiens.

1. Analyses des entretiens par dyade mère – enfant.

2. Analyse des logiques influençant l'organisation des activités extrascolaires des enfants selon le milieu socioculturel des familles et selon le genre.

Première logique : l'appréciation de son enfant par la mère.

Deuxième logique : l'origine des propositions des différents cours extrascolaires.

- Les cours d'art ou de sport
- Les cours de langue
- Les cours d'instruction religieuse

Troisième logique : les formes de reproduction dans le choix des activités extrascolaires.

- Les cours d'art ou de sport
- Les cours de langue
- Les cours d'instruction religieuse
- Autres activités extrascolaires sujettes au phénomène de reproduction
 - o La lecture
 - o Les tâches ménagères

Quatrième logique : le rôle de certaines activités extrascolaires dans la dynamique familiale.

- Les devoirs scolaires
- La télévision
- La lecture
- Les activités ludiques

- L'ordinateur et les jeux vidéo
- Les tâches ménagères
- Les activités périscolaires et parascolaires

Cinquième logique : la recherche de certaines valeurs ainsi que l'importance de la pratique religieuse dans le choix des activités extrascolaires.

3. Analyse de l'emploi du temps de l'enfant sous l'angle de la relation mère - enfant.

Proposition d'une typologie sociologique de l'enfant selon les attentes parentales.

7.2.1 Analyse des entretiens par dyade mère – enfant.

Une « dyade » pour nous, n'a pas d'autre signification qu'étymologique, c'est-à-dire « nombre de deux », en ce cas : la mère et l'enfant. Les analyses par dyades mère-enfant sont la base de toutes les analyses que suivent dans ce chapitre. Elles rendent compte tant des observations sociodémographiques du contexte des entretiens avec chaque famille concernée, que des sujets spécifiques issus de notre thème de réflexion principal : le temps extrascolaire des enfants. L'analyse par dyade présente l'intérêt de mettre en relation l'entretien de l'enfant et celui de la mère dans une sorte de confrontation épistémologique, chacun d'entre eux parlant du sujet selon son point de vue personnel, selon sa représentation du problème. Ceci permet d'une part de relativiser, de nuancer ou de confirmer plus fortement certains propos en donnant plus de sens aux diverses interprétations que nous pouvons avancer et, d'autre part, d'enrichir fortement l'analyse quant au type de relation existant entre les deux sujets en question, notre cible d'analyse restant l'enfant. Au premier plan, nous situons l'enfant parlant de lui-même et de son quotidien et la mère parlant du quotidien de son enfant ainsi que de ce qu'elle attend de lui. Au second plan, il y a le discours de la mère parlant d'elle-même et de son organisation du temps ainsi que l'enfant parlant de sa mère et de ses attentes. Norbert Elias cité par B. Lahire (1995), considère que « pour comprendre un individu il faut savoir quels sont les désirs dominants qu'il aspire à satisfaire [...] mais ces désirs ne sont pas inscrits en lui avant toute expérience. Ils se constituent à partir de la plus petite enfance sous l'effet de la coexistence avec les autres, et ils se fixent sous la forme qui déterminera le cours de la vie progressivement au fil des années, ou parfois très brusquement à la suite d'une expérience particulièrement marquante » (p. 17).

Par conséquent, l'enfant se construit dans son rapport au monde et à autrui ; « il constitue ses schèmes comportementaux, cognitifs et évaluatifs à travers les formes que prennent les relations d'interdépendance avec les personnes qui l'entourent le plus fréquemment et le plus durablement, à savoir les membres de sa famille" (B. Lahire, 1990, p. 16). En ce qui concerne spécifiquement l'organisation de son temps extrascolaire, la mère joue un rôle central. Il suffit de retenir les résultats des diverses enquêtes (DREES¹, 2006 ; INSEE, 2005 ; Widmer, Kellerhals et Levy, 2003 ; Levy et Ernst, 2002) sur le partage de tâches domesti-

1 Direction de la recherche des études, de l'évaluation et des statistiques, France.

ques dans le couple parental, pour constater que le soin des enfants et par extension, l'organisation de leurs occupations revient encore aujourd'hui très majoritairement à la mère. Dans une perspective historique d'études genre, I. Löwy (2006) confirme ce constat : « L'éducation des enfants est une tâche typiquement féminine. L'arrivée massive des femmes sur le marché du travail n'a pas modifié cette donnée essentielle. La différence principale aujourd'hui, tient au fait qu'une partie du travail, autrefois fourni gratuitement par les mères de famille est accompli par des femmes qui perçoivent un salaire : nourrices, assistantes maternelles, puéricultrices dans les crèches, institutrices dans l'école maternelle et primaire. » (p. 75). Cette délégation ne signifie aucunement que la mère démissionne du rôle d'organisatrice du temps extrascolaire de ses enfants. En général, c'est elle qui proposera, contrôlera ou suivra, de près ou de loin, les différentes activités extrascolaires de ses enfants. C'est pourquoi nous l'avons choisie pour interlocutrice privilégiée. Son rôle spécifique nous permet d'aborder les raisons et les motivations de telle ou telle organisation du temps extrascolaire, notre cible, l'enfant, n'ayant pas le plus souvent tous les éléments pour les expliquer, ni le niveau de réflexion nécessaire.

Cependant, l'acteur central de notre analyse reste l'enfant de 4 à 11 ans, donc en socialisation primaire, selon les termes de P. Berger et Th. Luckman (1997), c'est-à-dire, celle que l'individu subit dans son enfance et grâce à laquelle il devient un membre de la société. Selon ces auteurs, « il est évident que la socialisation primaire est habituellement la plus importante pour l'individu, et que la structure de base de toute socialisation secondaire doit ressembler à celle de la socialisation primaire » (p. 180) par conséquent, l'expérience de l'enfant concernant sa relation aux autres ainsi que celle de son quotidien marqueront nécessairement ses expériences ultérieures. Ceci, sans ignorer bien entendu, la part d'influence venant d'autres lieux et entourages en dehors de la famille, surtout lorsque l'enfant est scolarisé développant de nouveaux liens avec ses pairs et découvrant de nouvelles manières de voir. Cependant, l'enfant n'étant pas autonome, cette ouverture au monde à travers sa scolarisation ne lui procure pas une liberté d'action, ni la maîtrise de son quotidien.

Étant donné l'extension des analyses par dyades, nous avons décidé de les présenter en annexe [Voir « Annexe »].

7.2.2 Analyse des logiques influençant l'organisation des activités extrascolaires des enfants.

Les analyses des dyades mère-enfant, présentées en annexe, nous ont permis de connaître le point de vue des enfants concernant leur quotidien, les motivations des parents concernant l'organisation du temps extrascolaire, ainsi que les différents facteurs déterminant le contexte socio familial des enfants. Elles nous ont permis aussi de confronter les discours de la mère et de l'enfant sur l'organisation du temps de ce dernier. Nous les avons nommées « Le quotidien de... ». Enfin, elles constituent la base sur laquelle nous allons travailler.

Comme nous le disions, dans l'introduction de ce chapitre, bien que les analyses quantitatives des chapitres précédents nous aient permis de vérifier notre hypothèse de départ et de prouver l'influence du contexte socio familial et notamment du milieu socioculturel dans l'organisation du temps extrascolaire de l'enfant, certains résultats n'ont pas pu être lus selon le modèle de Bourdieu. Dans ces cas-là, l'influence du milieu socioculturel était significative, bien qu'elle ne suivît pas les oppositions attendues, notamment entre les familles ouvrières et les familles bourgeoises.

Le but de cette analyse est de découvrir de quelle manière spécifique se manifeste la principale hypothèse de cette étude. Quels sont les points distinguant clairement les discours des dyades de milieu populaire de celui des dyades de milieu aisé ? Quelles sont les logiques sous-jacentes à ces discours ?

L'analyse des logiques influençant l'organisation des activités extrascolaires des enfants est issue d'un examen approfondi des entretiens, ainsi que des points clés des quotidiens des enfants en fonction des deux variables : le milieu socioculturel des enfants et le genre.

Analyser le rôle du genre dans les différentes logiques affectant l'organisation du temps hors école des enfants, nous permettra, par ailleurs, de voir si celui-ci constitue toujours une variable significative dans ce domaine.

7.2.2.1 Première logique : l'appréciation de son enfant par la mère.

Lorsque les mères parlent de l'organisation du temps de leur enfant, elles laissent inévitablement entendre, de manière explicite ou implicite, une évaluation de ce dernier. Ces discours n'expriment pas nécessairement leurs sentiments à l'égard de leur progéniture, mais les représentations qu'elles se font de cette dernière, ainsi que ce qu'elles croient pouvoir transmettre à des tierces personnes. Nous avons pu observer que ce type de jugement est fortement influencé, dans un premier temps, par le niveau socioculturel de la famille.

La plupart des mères de milieu aisé font des évaluations très positives sur leurs enfants, alors que les mères de milieu populaire sont beaucoup moins enthousiastes quant aux vertus de leurs enfants. Parmi ces dernières, nous n'avons qu'une minorité qui parle très positivement de l'enfant. La reproduction d'un habitus concernant l'estime de soi est ici très claire : plus les familles de milieu aisé, se situent socialement et culturellement au-dessus de la moyenne, sont conscientes de leur statut, de leur pouvoir et de leur influence, plus elles voient leurs enfants comme les meilleurs. De la même manière, plus les familles de milieu populaire se sentent désavantagées du point de vue de leurs ressources socioculturelles et financières, sont conscientes de leur fragilité et faible pouvoir, plus les mères voient leur progéniture comme manquant d'aptitudes à l'apprentissage, ainsi que des possibilités de s'en sortir par eux-mêmes. Les mères de milieu populaire sont plutôt discrètes lorsqu'elles décrivent les capacités de leurs enfants de quatre ans et plus; cette modération semble se renforcer de manière directement proportionnelle à l'âge de l'enfant particulièrement lorsque les exigences scolaires deviennent plus prenantes et pressantes.

Quelle est l'importance du genre dans les représentations que les mères donnent de leur enfant ? L'identification de la mère à sa fille est tout aussi courante, que le parallèle qu'elle fait entre son fils et le père de celui-ci. Comme tout phénomène d'identification, celui-ci peut jouer dans un sens positif ou négatif. Il peut éveiller une complicité, mais aussi une incompréhension ou une distance. Il est intéressant de remarquer aussi que l'identification ne se produit pas toujours dans le même sens, la fille ou le garçon s'identifiant parfois aussi à leur mère ou à leur père respectivement. Toutefois ce phénomène d'identification ne fonctionne pas de manière mécanique, pouvant laisser croire, par exemple, que toutes les mères auraient nécessairement des évaluations positives à l'égard de

leurs filles. Quant à l'influence du genre dans ce type d'évaluation, on observe que parmi les appréciations positives, tant chez les mères de milieu aisé, que chez celles de milieu populaire, la répartition est parfaitement équilibrée entre filles et garçons. Bref, les évaluations des mères au sujet de leurs enfants, ne seraient pas discriminées selon le genre.

7.2.2.2 Deuxième logique : l'origine des propositions des différents cours ou activités extrascolaires avec inscription.

Nous avons questionné mères et enfants au sujet de l'origine des propositions pour les différents types d'activités extrascolaires avec inscription, qu'ils suivent. Parfois c'est un des deux interviewés qui aborde spontanément le sujet. Bien que certains enfants (surtout ceux de la tranche d'âge des Petits) n'exercent que très peu d'activités ou pas du tout, les mères ont toutefois expliqué leur politique au sujet de qui propose ou qui doit proposer ce genre d'activité dans leur famille.

Les cours d'art ou de sport des enfants.

Sur cette question, nous observons un clivage important selon le milieu socio-culturel des familles [Voir tableau 1]. Concernant la question de savoir qui propose concrètement ce type d'activité à l'enfant, quatre cas de figure s'observent: (1) *Cela doit venir d'elle même ou de lui même* : les parents ne prennent aucune initiative à ce sujet et attendent que les enfants demandent tout seuls à être inscrits dans un ou plusieurs cours d'art ou de sport. (2) *La mère* : c'est elle qui propose à l'enfant un ou plusieurs cours de ce type, quitte après à devoir négocier avec ce dernier, mais au départ l'initiative vient d'elle. Plusieurs mères expliquent que leurs maris leur font pleine confiance dans ce domaine, qu'ils sont au courant et qu'ils les soutiennent complètement. (3) *Les deux parents* : l'initiative est discutée au préalable par le couple parental et, seulement après, proposée à l'enfant, souvent par la mère. Dans ce cas de figure, on observe parfois une plus grande rigidité car l'enfant a moins l'occasion de se désister. (4) *Le père* : l'initiative de proposer un cours d'art ou de sport à l'enfant vient du père. Pour ce cas de figure, et contrairement à ce qui arrive à la mère, il est plus faci-

lement confronté au besoin de convaincre la mère et l'enfant ou l'un des deux. Il arrive aussi qu'il impose son avis.

A ce sujet, on observe une différence importante entre les familles de milieu populaire et celles de milieu aisé. [VOIR TABLEAU 1]. Les mères de milieu populaire disent que l'initiative de faire un cours d'art ou de sport, doit venir des enfants eux-mêmes, bien qu'elles n'excluent pas que celle-ci puisse venir des deux parents et même que le père puisse être le moteur. Celles qui revendiquent l'initiative ou qui ont proposé ce genre d'activité à leurs enfants sont les mères de familles monoparentales.

L'aspect financier semble être assez présent dans ces réponses. Dire que « cela doit venir d'eux mêmes » permet aux parents de ne pas se sentir responsables du fait que leurs enfants ne suivent pas de cours d'art ou de sport. Pour certains d'entre eux, ces derniers sont d'un intérêt presque superflu, car, en gros, ce qui semble essentiel c'est l'école. Il ne faut pas oublier que pour les classes laborieuses, par opposition aux loisirs des classes privilégiées, les congés payés et les loisirs sont arrivés très tardivement, le temps libre de l'enfant pauvre ayant été jusqu'au début du siècle dernier plutôt un temps de travail et d'obligations, que de loisir.

Le fait d'affirmer que ce type de cours doit être demandé par les enfants eux-mêmes, correspond aussi à une manière de concevoir l'action éducative. Pour eux, les choses viennent de l'extérieur (« leur tombent dessus ») et c'est seulement à ce moment là, qu'une décision peut être prise. Est-ce que, ce qui, historiquement, n'a été qu'un problème pécuniaire, n'a pas fini par reproduire à la longue, pour les générations qui ont suivi, une attitude plutôt passive et dépendante de ce qui arrive, si bien que la stratégie éducative consiste surtout en l'absence de stratégie ? Mais cette absence de stratégie éducative des parents de milieu populaire n'est, toutefois, pas monolithique. Certains parents de milieu populaire tiennent à prendre l'initiative de proposer à leurs enfants un cours d'art ou de sport. (Voir tableau 3)

Le deuxième cas de figure, pour les enfants de milieu populaire est celui de la décision par les *deux parents* ; ce qui semblerait à nouveau aller dans le sens de la difficulté financière; puisqu'il s'agit d'une dépense extraordinaire, la décision doit être prise par le couple parental avant de la proposer à l'enfant. Sauf dans le cas de familles monoparentales, comme déjà vu. Il s'agit donc bien d'une sous-espèce du cas de figure de décision parentale. Ce qui tend à montrer que le mode de décision parentale ne nécessite pas la présence d'un couple

mais représente un *modus operandi* sui generis, dans lequel le ou les parents s'approprient un certain pouvoir sur la réalité extérieure plutôt que de laisser venir, comme dans le modèle précédent.

A contrario, pour les enfants de milieu aisé, c'est la maman qui propose ce type de cours. D'autres cas de figure peuvent aussi apparaître. L'initiative venant du couple parental ou l'imposition d'une activité particulière. Ici, l'implication des parents est pratiquement unanime, ainsi que la présence d'une stratégie éducative.

La forte implication de la mère, dans le rôle d'initiatrice des cours d'art ou de sport est éloquente à plus d'un titre. La mère est majoritairement celle qui assure et porte le projet éducatif du ménage, en tout cas, sur ce terrain. Il s'agit du rôle classique attribué à la mère dans la division des tâches à l'intérieur du couple. Si bien que pour certaines, ceci va de soi et ne mérite pas d'explication. Pour d'autres les maris leur font pleinement confiance. Ceci est explicite :

« C'est des choses que je ressens, moi, comment ça se passe.. c'est moi qui le ressens, d'ailleurs mon mari vous dira, il trouve que j'ai un très bon... je dis ça en rigolant, mais c'est vrai que c'est moi qui ai ... dans l'équilibre, qui sens, entre guillemets, juste ou faux.. () ... ce qu'il faut pour les enfants () et après on en discute..(). L'input vient quand même de moi, faut être réaliste... () mais, j'en discute avec lui, je vais dire () puis, et puis de toutes manières on est d'accord ().. puis en général il me f.. mon mari, il me fait assez confiance pour les enfants, enfin je vais dire » [Voir annexe : le quotidien de Ferdinand Farel].

« Alors moi je.. je trouve important la musique donc, j'ai, depuis qu'ils sont arrivés à Genève, je les ai inscrits à Jacques Dalcroze., donc qui est une façon assez ludique de commencer la musique et puis dans ça, je leur ai pas donné le choix et puis ils aiment beaucoup parce que c'est, c'est la danse, du chant, et ça l'enfant petit aime, ensuite je n'ai pas p.. pour ma fille aînée (Bénédicte) je n'ai pas du tout forcé, je n'ai pas institué de jouer un instrument..(). Je voudrais qu'ils aient une formation musicale de toute façon et qu'ils finissent le cycle Jacques Dalcroze » [Voir annexe : le quotidien de Bénédicte Barraud].

« Alors pour l'instant, j'ai misé sur deux activités où elle se dépense.. » [Voir annexe : quotidien de Alessia Alberti]. *« C'est vrai, c'est passablement moi même qui a décidé de ça.. hem, parce que là, elle a commencé le piano et c'est vrai qu'elle est un peu.. elle est assez jeune pour commencer le piano »* [Voir Annexe : le quotidien Camilia Cyrus].

Il est intéressant d'observer que dans le milieu aisé, lorsque le père intervient de manière directe dans la proposition d'un cours d'art ou de sport, son intervention n'est plus de l'ordre de l'incitation, mais plutôt de l'imposition, alors que lorsque la proposition n'est faite que par la mère, elle passe plus par l'incitation, bien que son attente soit parfois aussi forte. Considérons deux exemples : celui donné par Madame Lodge et celui donné par Madame Erland.

« Pour moi, c'est avec mon mari qu'il faut décider, parce que moi, j'aimerais bien qu'elle fasse des choses artistiques, je trouve que la danse c'est très important, je trouve que la musique est très importante, mais pour mon mari, le sport ()..le sport est très important, alors il faut.. c'est un peu entre.. parce que, avant, je lui ai donné la gymnastique rythmique, j'aimais lui donner les leçons de piano et elle est tiède avec tous ces trucs.. mon mari voulait vraiment qu'elle fasse le golf ; avant, elle était très contrariée, mais maintenant elle aime bien (retenons qu'aujourd'hui Lin fait du golf, mais aucune activité artistique) » [Voir annexe : le quotidien de Lin Lodge].

« Alors à un moment donné, j'étais prête à ce qu'elle arrête parce que... parce que j'en pouvais plus ... la voir pleurer au clavier et j'ai dit : stop ah. Et mon mari a dit : "Non. On a dit que c'était comme ça, donc... c'est comme ça ! ", ... " – bon, OK " et... ().. qu'elle continue ça et qui y avait pas.. pas de conditions.. avec mon mari c'est aussi.. tu travailles bien, t'as des loisirs...() C'est comme ça que ça a commencé, ah.. le solfège, je lui ai pas demandé son avis. J'ai dit : voilà, ça fait partie de l'éducation.. » [Voir annexe : le quotidien de Emilie Erland].

Qui propose les activités artistiques ou culturelles des en

Genre	MILIEU POPULAIRE	Genre	MILIEU AISE
♀	Les deux parents	♀	La mère
♀	Les deux parents	♀	La mère
♀	Cela doit venir d'elle même	♀	La mère
♀	Cela doit venir d'elle même	♀	Les deux parents (& le père impose
♀	Cela doit venir d'elle même	♀	Cela doit venir d'elle même
♀	Cela doit venir d'elle même	♀	Le Père a imposé (& mère)
♂	La mère	♂	Les deux parents
♂	Cela doit venir de lui même	♂	La mère
♂	Cela doit venir de lui même	♂	La mère
♂	Cela doit venir de lui même	♂	La mère
♂	La mère	♂	La mère
♂	Les deux parents	♂	Les deux parents

TABLEAU 1

Par ailleurs, pour les familles de milieu aisé, dont la proposition vient des deux parents, il est question aussi d'un certain niveau de contrainte, plus fort que ce qu'on entend dire par les mères lorsqu'elles agissent sans l'intervention de leur mari. C'est le cas de Madame Dulac et aussi de Madame Xellier.

« Alors il y a deux choses : la première chose, c'est qu'on s'est mis d'accord avec son papa, on a envie qu'il fasse un instrument de musique et du sport.. mais nous on veut qu'il fasse un instrument.. on va le forcer.. on va l'obliger à faire un instrument, c'est comme ça, ça fait partie des contraintes.. ça sera comme ça. » [Voir annexe : le quotidien de Damien Dulac].

« Oui, oui, c'est nous.. non, parce que l'enfant ne sait pas du tout ce dont il a envie, alors, moi je trouve ah, ..(). En fait, notre choix.. oui, c'est clairement un choix à nous, () parce que j'ai remarqué que.. aussi, plusieurs fois j'ai demandé aux enfants.. vous aimeriez faire ? même dans le ponctuel, s'ils ont envie, puis.. puis.. enfin, je trouve qu'ils ne savent pas tellement. Donc, je trouve que c'est normal.. nous, ce que... le principe qu'on a adopté c'est qu'on rend obligatoire

un cours de musique... pour l'ouverture d'esprit... et un cours de catéchisme..».
[Voir annexe : le quotidien de Xavier Xellier]

Quant au genre, nous n'observons pas une différence de traitement entre filles et garçons influençant l'origine de l'initiative de proposer un cours d'art ou de sport à l'enfant. Toutefois, dans les deux cas où les pères interviennent de manière autoritaire pour imposer la fréquentation d'un cours, il s'agit d'une fille.

Cours de langue.

En dehors des cours d'art ou de sport, les cours de langue peuvent aussi occuper le temps extrascolaire des enfants. L'origine des propositions de ce type de cours suit le même clivage en fonction du milieu socioculturel des familles, mais il se présente d'une manière un peu différente, car on observe deux types de cours extrascolaires de langue : ceux concernant la langue maternelle des enfants non francophones et ceux portant sur des langues étrangères.

Au début de l'année scolaire, plusieurs Consulats, (surtout ceux ayant une très importante population immigrée à Genève), envoient une lettre à leurs concitoyens résidents à Genève, les invitant à inscrire leurs enfants aux cours de langue maternelle organisés, à leur intention, en collaboration avec le Département de l'Instruction Publique. Ces cours commencent dès l'âge de sept ans et ils ont lieu une fois par semaine (environ 3 heures) dans les locaux scolaires. C'est le cas particulièrement, des Consulats italien, espagnol et portugais. Parmi les trois enfants d'origine portugaise de notre échantillon, un seul est inscrit au cours de portugais. Cependant, dès que les autres deux auront sept ans, commenceront aussi ce type de cours. Tous les trois enfants de milieu populaire.

Bien que cette circulaire englobe tous les enfants dont les parents sont inscrits aux Consulats, la majorité des parents répondant à l'appel sont des migrants de milieu populaire. Les parents de milieu aisé d'origine étrangère de ces pays-là optent, la plupart du temps, par d'autres solutions. Voyages et cours de langue dans le pays d'origine, écoles privées, cours privés, cours donnés par les parents, etc.. D'autres pays, ayant une population migrante plutôt limitée et, en général, aisée, organisent des cours de langue maternelle dans leurs ambassades, instituts culturels ou écoles privées. C'est le cas de la Suède, du Japon, de la Russie, de l'Allemagne, etc.

Sur notre échantillon restreint, la majorité des enfants de milieu populaire sont bilingues ; une partie d'entre eux concerne des enfants de la deuxième génération de familles de l'immigration genevoise (espagnole, italienne ou portugaise). Par contre, la majorité des enfants de milieu aisé ne parle que le français ; ceux qui sont bilingues, parlent l'allemand, l'anglais ou l'espagnol.

Les enfants des familles de milieu populaire et particulièrement les enfants portugais et espagnols, fréquentent assez couramment les cours extrascolaires de langue maternelle. Cependant l'initiative ne vient ni des enfants eux-mêmes, ni des parents, mais du Consulat. Le choix de certains parents de milieu populaire d'inscrire leurs enfants dans un de ces cours résulte plutôt de cette invitation officielle (lettre du consulat), venant « de l'extérieur » que d'une option éducative envisagée d'avance. Plusieurs raisons peuvent expliquer ce choix. Premier lieu, il s'agit d'un cours non-payant. En deuxième lieu, il ne s'agit pas d'un loisir, mais d'un atout supplémentaire et pour la « formation » de l'enfant et pour un éventuel « retour au pays » d'origine. De plus, souvent, ces cours ont lieu le mercredi (jour de congé hebdomadaire) ce qui permet d'assurer une activité qui garde l'enfant durant la matinée ou l'après-midi. [Voir annexe : Entretien avec Madame Ribeiro]. Les réponses de Madame Ribeiro, confirment plutôt la première hypothèse. En fait, pour Madame Ribeiro, Ronaldo va au cours de portugais, comme il va à l'école : sans beaucoup d'argumentation, sans trop d'enthousiasme non plus, mais confirmant le bienfait de la chose.

Il est intéressant de noter que les parents de deuxième génération répondent moins souvent à cette possibilité de cours, que ceux d'une immigration plus récente. Certaines mères de milieu populaire, ne s'intéressent pas à faire suivre des cours de langue maternelle à leurs enfants. Il s'agit d'immigrants italiens de deuxième génération. Pour elles, cela n'est pas nécessaire. C'est le cas de Madame Pittore, qui ne tient pas du tout à ce que sa fille assiste au cours d'italien alors que sa fille aurait envie et le père aussi. C'est le cas aussi de Madame Habib-Clementi :

« ...Après son père m'a dit : "est-ce qu'on devrait pas lui faire faire des cours d'italien ?" j'ai dit non ! là, j'ai carrément mis une barre et j'ai dit non ! » Elle explique par la suite que l'italien s'apprend facilement et que « ça lui suffit d'aller en vacances pour apprendre l'italien ». [Voir annexe : le quotidien de Paola Pittore]

« Elle n'a pas besoin d'aller au cours... je lui ai toujours parlé en italien quand elle était petite et avec Fabrizio (le petit frère), je lui parle toujours en italien »

[Voir annexe : les quotidiens : de Halima Habib]

Dans les familles de milieu aisé, dont les deux parents (ou l'un des deux parents) ne sont pas francophones, apprendre la langue maternelle est en général une priorité, mais avec deux différences par rapport au milieu populaire : la première est que l'initiative de faire suivre des cours à leurs enfants vient en général des parents eux-mêmes et la deuxième, concerne le type de cours choisis. La plupart du temps ce sont des cours privés. Par ailleurs, les cours extrascolaires de langue, ne se restreignent pas au cours de langue maternelle. Certains enfants de cadres supérieurs, francophones ou pas, bénéficient aussi d'autres cours de langue et notamment de cours d'anglais. Il s'agit d'une préoccupation de plus en plus répandue chez des parents de milieu aisé. Certaines mamans disent avoir inscrit leur enfant à un cours d'anglais durant une période, d'autres se sont renseignées à ce propos, pour finalement trouver que les séjours à l'étranger sont une meilleure formule, d'autres font suivre des cours d'anglais privés à leur enfant. Dans tous ces cas, l'initiative vient des parents et plus particulièrement de la mère. [Voir annexe : les quotidiens: d'Alessia Alberti, de Camilia Cyrus, de Lin Lodge et d'Emilie Erland.

En ce qui concerne le genre, on n'observe aucune différence concernant la fréquentation des cours de langue maternelle. Par contre, nous constatons que, lorsqu'il s'agit des enfants de milieu aisé pouvant apprendre une autre langue supplémentaire, comme l'anglais par exemple, ces cours ne concernent que des filles.

Les cours d'instruction religieuse.

Dans les familles de milieu populaire, plusieurs enfants suivent ou suivront dès sept ans un cours d'instruction religieuse. Leurs parents avouent n'inscrire l'enfant à ces cours qu'en vue de la Première Communion, coutume, par laquelle il faut bien passer. C'est le cas de Sonia Sousa ou de Paola Pittore. Leurs mères disent :

« Mais on est pratiquants, mais ouuff...on pratique pas trop, en fait..(..) oui, on va de temps en temps comme ça.. bon, mes filles elles aiment pas trop y aller.. (..) aux deux autres je leur ai fait faire la première et la deuxième communion,

donc pour la petite (Sonia), je vais faire la même chose, en fait » [Voir annexe : le quotidien de Sonia Sousa].

« *...Je vais dire jusqu'à l'année prochaine, elle fait ça, elle fait sa première communion l'année prochaine et après stop...* » [Voir annexe : les quotidiens de Paola Pittore].

Dans les familles de milieu aisé, les enfants qui suivent des cours d'instruction religieuse sont plutôt rares, mais la plupart appartient à des familles pratiquantes. Certains de ces parents refusent de considérer le cours d'instruction religieuse comme un cours extrascolaire, alors que d'autres sont moins rigoureux.

« *Il s'agit de quelque chose qui fait partie de l'éducation et qui ne se discute pas... pour nous c'est hors de question qu'il ne le fasse pas* ».. [Voir annexe : le quotidien de Ferdinand Farel]

« *...Et là, cette année elle m'a demandé de plus y aller et puis, étant donné que je lui ai demandé de faire le piano entre midi et deux heures, je lui ai dit OK pour cette année* ». [Voir annexe : le quotidien d'Emilie Erland].

Aucune mère de milieu aisé n'a avoué avoir inscrit son fils ou sa fille à ce type de cours, dans le seul but qu'il ou elle fasse la première communion ou un quelconque autre rituel, ce qui ne signifie pas, bien entendu, que pour certains cela ne puisse pas être aussi le seul but.

Ici, aussi, il n'y a aucune différence selon le genre.

7.2.2.3 Troisième logique : les formes de reproduction dans le choix des activités extrascolaires.

Les cours d'art ou de sport.

Le choix des cours extrascolaires des enfants est influencé par des formes de reproduction différentes selon le milieu socioculturel des familles. Une grande majorité des mères de milieu socioculturel élevé reconnaissent ouvertement, que le choix des activités extrascolaires de leur enfant est en lien direct avec

leur propre expérience ou avec celle de leur mari, lorsqu'ils étaient enfants ou parfois avec leur propre expérience actuelle. Par contre, les mères de milieu populaire font très peu référence aux activités extrascolaires de leur enfance. Inutile de dire que la plupart d'entre elles n'ont pas pu bénéficier, lorsqu'elles étaient petites, d'une inscription à des cours d'art ou de sport.

Par contre, lorsque les mères de milieu aisé parlent des activités extrascolaires, elles se réfèrent presque systématiquement aux cours d'art. Néanmoins, plusieurs d'entre elles expliquent que le sport est aussi très important et considèrent que leurs enfants doivent suivre, et une activité culturelle, et un sport. Ce souhait, du duo sport et culture, est aussi exprimé par les parents interviewés dans l'enquête sur les loisirs des 6-14 ans du Ministère de la Culture et de la Communication en France. (S. Octobre, 2004, p. 66). Suivre un cours d'art et un cours de sport est le plus habituel pour les enfants de milieu aisé. Certains enfants de la tranche d'âge de 5 – 6 ans, ne font, pour l'instant, que du sport, en attendant d'atteindre l'âge pour commencer un cours d'art. Enfin, d'autres, ne suivent pas le même sport durant toute l'année, mais combinent un sport d'hiver et un sport d'été.

Les mères de milieu aisé expliquent que le choix des cours d'art ou de sport de leurs enfants porte sur les arts ou sports qui sont *dans* la famille. Il s'agit d'une sorte d'*appropriation* de certains types d'activités qui singularisent leur famille. Elles se reconnaissent et veulent être reconnues dans ces activités-là. L'idée de tradition familiale cache souvent le fait d'une simple répétition qui rassure :

« Oui, moi j'ai fait ça quand j'étais petite, c'est vrai qu'il y a beaucoup de choses que.. non, mais ça ne me pose aucun problème, j'admets parfaitement qu'on reproduit si on veut, ce que j'ai eu quand j'étais petite » [Voir annexe : le quotidien de Camilia Cyrus-Blume]

Ou cette mère musicienne qui se plaint de sa fille qui est passionnée par les chevaux, alors que :

« Nous ne sommes pas une famille des cavaliers » [Voir annexe : le quotidien d'Emilie Erland].

Ou le cas du choix d'instrument de Bénédicte, raconté par sa mère :

« *Donc on était parti sur la flûte (choix de la fille) et puis elle a eu un coup de foudre lors d'une présentation d'instrument à Jacques Dalcroze pour le violoncelle et en même temps ma sœur est violoncelliste et puis un cousin de mon mari est violoncelliste professionnel, je pense... on a, on a, moi je suis pas musicienne et mon mari non plus, mais on a, autour de nous, de très bons musiciens. Mon père est très, très bon musicien. Donc je pense que ça, ça l'a incité..* ». [Voir annexe : le quotidien de Bénédicte Barraud].

Notons que Bénédicte a parlé de faire la flûte durant presque deux ans, alors que pour le violoncelle l'attente n'a pas duré plus que trois mois.

Quelques fois, il s'agit de faire faire à l'enfant ce que l'on considère comme faisant partie de la *culture familiale*, comme cette autre mère musicienne :

« *Je le fais pour moi et je le trouve chouette, c'est vrai qu'on part en week-end on va voir une expo, on va aller écouter un concert, je fais des choses comme ça, j'ai... pas que pour eux,.. dans le but de... c'est plus une question de culture familiale... et en ce qui concerne le choix de la musique, alors pour ce qui est de la musique, moi je suis musicienne, je suis enseignante de musique, donc forcément... c'était nécessaire, c'était indispensable, enfin voilà* » [Voir annexe : le quotidien de Mathias Mercier].

Cette forme de reproduction dans le choix des activités peut se manifester par une opposition à ce qui a été vécu, en reformulant les propositions, en les contestant ou même en regrettant parfois leur forte influence. Cependant, lorsque l'on creuse un peu l'argumentation, souvent, la reproduction réapparaît sous une autre forme :

« *Je veux pas non plus trop lui faire-faire, parce que...hem.. d'un vécu un peu trop chargé, moi je...j'en avais trop de choses à faire, le solfège, le piano, la danse et au bout d'un moment c'était trop..(..)..Mais plus tard peut-être je la ferai faire de la musique.. donc je préférerais lui faire faire du solfège, il y a rien de plus barbant que le solfège, comme moi je l'ai vécu au...* » Plus tard elle ajoute : « *et...c'est vrai qu'on se marie et on garde.. le..le..le.. notre sac rempli des choses, d'une précédente vie familiale, et on la porte dans une vie actuelle de famille et c'est vrai que c'est pas toujours évident..* » [Voir annexe : le quotidien d'Alessia Alberti].

Ou le cas de la mère de Géraldine :

« Peut-être elle va faire de la musique, mais c'est tout ! ... j'ai pas des enfants qui font...() pas du tout ! pas du tout ! Au contraire, j'en suis vraiment à penser l'inverse. Moi enfant, j'ai fait de la musique, la gna-gna, gna-gna, gna-gna, j'avais presque tous les jours quelque chose... (actuellement) ah ! je fais du flamenco () oui, et ma fille aussi ». Géraldine dit de son côté : « ..et puis le flamenco, c'est parce que ma mère elle en fait ». [Voir annexe : le quotidien de Géraldine Galland]

Les mères de milieu populaire ont des attitudes très diverses par rapport au choix des cours d'art ou de sport de leurs enfants, mais une chose semble claire, les cours d'art ne font, en général, pas partie de l'emploi du temps des enfants du milieu populaire. Les cours de sport sont plus proches de leurs intérêts. Ils sont physiques, plus ludiques que les cours d'art et moins onéreux aussi, bien qu'ils ne soient pas toujours à la portée de tous. Cependant on peut trouver des exceptions. [VOIR TABLEAU 2].

D'ailleurs, nous avons appris, d'une part, que des enfants auraient voulu être inscrits ou continuer un cours d'art, et d'autre part, que la mère d'un enfant de milieu populaire, aurait voulu que sa fille soit inscrite à un cours de musique, sans que dans aucun des ces cas cela ait été possible. Le coût de ce type d'activité a été avoué comme la raison de cet empêchement. A cette raison de poids, on pourrait aussi ajouter le fait que ce type d'activité, comme nous l'avons déjà dit, ne fait pas partie d'un habitus du milieu populaire. Par contre, il est courant que les enfants de milieu populaire suivent un cours de sport et que certains en suivent même deux. Toutefois, il y en a aussi qui voudraient suivre un cours de sport, mais qui sont en attente de pouvoir le faire. C'est le cas de Valentina et de Joao. Leurs mères disent :

« Nous aimons le basket, elle est en train d'apprendre actuellement, elle voulait faire un cours, mais elle m'a dit : "petite maman, cela va coûter Fr.150.- pour l'année", alors je lui ai dit : "bon je vais faire un effort", parce que je veux que ma fille fasse quelque chose » [Voir annexe : le quotidien de Valentina Villca].

« Ah oui, si je pouvais avoir congé le mercredi pour pouvoir l'amener, j'aimerais bien qu'il fasse du foot ou quelque chose, juste comme ça quoi, parce qu'il a besoin de se dépenser ..(). mais avec les activités et mon emploi du temps je ne peux pas, à part le samedi, mais vu qu'il fait un week-end sur deux chez son père, ça risque d'être.. » [Voir annexe : le quotidien de Joao Joalheiro].

Il faut savoir qu'un nombre important des cours de sport (notamment ceux d'équipe), sont beaucoup moins coûteux que les cours d'art. Le choix du football en particulier peut s'expliquer aussi par sa médiatisation de masse, bien plus importante que celle dont bénéficient les activités artistiques. Il s'agit, de plus, d'un sport souvent pratiqué comme passe-temps par les pères de famille de milieu populaire. Toutefois, bien que tout ceci montre que le sport a plus de chances d'être choisi par un enfant de milieu populaire, l'argument financier demeure généralement déterminant.

La discrimination des cours d'art ou de sport en fonction du genre, est toujours en vigueur pour plusieurs d'entre eux. On observe peu de changement concernant le public enfantin inscrit dans ce type d'activités, ce qui conforte le fait que certaines activités paraissent comme typiquement féminines, typiquement masculines ou sans distinction de genre. S'ajoute à cela, la manière dont certaines activités sont organisées renforçant subtilement ce type de discrimination. Certaines mères, conscientes de cette situation, essayent d'établir un équilibre en combinant des cours discriminatoires du point de vue du genre, avec des cours mixtes. Parmi les cours d'art, la danse, par exemple, comme le prouve la même enquête française citée auparavant, reste une activité fortement discriminée selon le genre de l'enfant, en faveur des filles (S. Octobre, 2004, p. 66). Le film de Stephen Daldry, « Billy Elliot » (2000) montre très bien aussi ce phénomène.

On observe par exemple, que la rythmique (proche de la danse), qui constitue une forme d'initiation au solfège et à la musique, peut engendrer une méfiance quant à la trop forte féminisation de l'activité. Comme l'exprime Madame Barraud (milieu aisé), qui ne tient pas à se laisser influencer par cette situation:

« Maintenant la question que je me pose c'est que c'est très féminin Jacques Dalcroze, parce que c'est des petites filles en tutu de danse et il y a très peu de garçons, donc mon mari m'a dit : "tu vas pas mettre mon fils, là !" (frère de Bénédicte).. moi, je m'en fiche parce que je trouve que c'est très, très ludique... ».
[Voir annexe : le quotidien de Bénédicte Barraud].

Par ailleurs, plusieurs cours de sport se caractérisent par l'affluence d'un genre dominant. L'exemple typique est celui du football du côté des garçons (bien que des filles jouent aussi au football) et de la gymnastique rythmique du côté des filles. Sur notre échantillon restreint on observe aussi que les enfants inscrits au tennis sont tous des garçons (montrant peut-être une tendance), alors que la natation touche autant les garçons, que les filles.

Madame Alberti, de milieu aisé, montre bien son envie de compenser les activités de sa fille, mais tout en gardant une *forme de féminité* :

«... Elle aime pas se battre, mais être dans une sorte de compétition avec les garçons... est-ce qu'elle va préférer faire juste de la gymnastique artistique, qui est beaucoup plus féminin, ou elle va préférer aussi le basket qui a une toute autre forme de féminité, mais enfin qui est moins,... l'année dernière elle faisait aussi la gymnastique, avec son petit tutu, ces petites ballerines, enfin tous ces machins là, qu'elle adorait.. mais là, je suis assez contente de l'avoir inscrite au basket » [Voir annexe : le quotidien de Alessia Alberti].

Activités extrascolaires avec inscription

MILIEU POPULAIRE		MILIEU AISE	
ACT. ARTISTIQUES	ACT. SPORTIVES	ACT. ARTISTIQUES	ACT. SPORTIVES
♀ Danse & Piano	Natation & Ski (saison)	♀ /	Basket & Gym. rythmique
♀	Natation & Patinage	♀ Violoncelle / Solfège	Natation
♀ /	/	♀ Piano	/
♀ /	/	♀ Piano / Solfège	Equitation
♀ /	/	♀ Danse	/
♀ /	/	♀ /	Golf ou Ski (saison)
♂ /	/	♂ /	Natation
♂ /	Football	♂ Violon / Solfège	Tennis
♂ /	/	♂ Piano / Solfège	Tennis
♂ /	Football	♂ /	Football
♂ /	Football & Ski (saison)	♂ /	Natation ou Ski (saison)
♂ /	Tennis & Karaté	♂ Rythmique (musique)	/

TABLEAU 2

Un autre exemple de reproduction par rapport à la discrimination de genre dans le milieu aisé c'est celui de Madame Nasel. Elle parle des différents cours de

sport de son fils, qui a commencé par faire du cirque, ensuite du judo et actuellement du football. Pour cette dernière activité elle raconte que c'est son nouvel ami (le compagnon de Madame Nasel) qui accompagne Nicolas aux matchs de football :

« Avant le judo il a fait du cirque, mais il a fait un ou deux ans et après il a arrêté. Ca lui plaisait pas tellement. Donc là, je lui ai proposé le judo qui était plus masculin, parce que c'est un garçon qui avait besoin de s'affirmer par rapport à Léa (sa sœur) et moi..(..).l'exigence de base que j'ai, c'est qu'il se dépense physiquement, par rapport à l'école ». Quant au fait que c'est son ami qui accompagne son fils aux matchs, elle ajoute : « ...et je trouve que ça arrive au bon moment pour Nicolas parce que ..eh..eh.. ça rééquilibre le côté mâle de.. de la maison avec Léa et moi qui avons un caractère fort.. ().. Pour Nicolas qui essaie de ramer contre nous, qui avait un peu tendance à se mettre dans une position de..de.. rebelle pour exister, puis là, tout d'un coup, il a un gars super fort, qui, en plus, est super musclé, qui est super sportif. Donc le...là.. là.. il se sent.. au point de dire, voilà : "nous les mecs et vous les filles" et je trouve que pour Nicolas ça c'est super bien ». [Voir annexe : le quotidien de Nicolas Nasel]

On voit que pour Madame Nasel, le sport ainsi que le lien avec son compagnon réaffirment la masculinité de son fils. Son discours correspond parfaitement aux critères discriminatoires du genre, qu'elle tient à reproduire sans hésitation.

Cours de langues en dehors de l'école.

Faire suivre des cours de langue hors-école à son enfant ressort-il d'une forme de reproduction ? Dans notre échantillon cela n'est pas clair : la reproduction serait plutôt le fait des familles de milieu aisé.

Les enfants de milieu populaire et issus de l'immigration, comme nous l'avons vu, sont surtout concernés par les cours extrascolaires de langue maternelle organisés par les consulats de chaque pays en collaboration avec le Département de l'instruction publique. Sinon, l'étude de langues étrangères en dehors de l'école dans le milieu populaire ne se pose pas. Si nous pouvions constater que les enfants de l'immigration *de deuxième génération* étaient, eux aussi, inscrits à ce même type de cours, nous pourrions parler d'un phénomène de reproduction. Or, ceci n'apparaît pas dans notre échantillon restreint. Sur les enfants issus de familles de l'immigration de deuxième génération, aucun ne suit de

cours de langue et bien que l'enfant (de famille portugaise), n'ait pas encore l'âge pour pouvoir commencer, il n'est pas du tout sûr que sa maman l'inscrive. Ceci pourrait s'expliquer par la grande différence entre les familles dont les parents ont grandi et suivi toute leur scolarisation à Genève et celles d'immigration récente, dont les parents sont arrivés à l'âge adulte. Les premières ont le sentiment d'être là depuis toujours et d'être intégrées à Genève (souvent elles sont naturalisées), par opposition aux deuxièmes qui vivent dans l'incertitude de pouvoir et de vouloir rester en Suisse. Pour celles qui sont installées depuis longtemps à Genève, faire suivre des cours de langue maternelle à leurs enfants, leur donne sans doute l'impression d'un retour en arrière, car elles ne veulent plus être identifiées comme familles migrantes. Tout indique donc que les enfants bénéficiant des cours de langue maternelle sont la plupart du temps d'immigration relativement récente. Par ailleurs, il est important de préciser que certaines langues enseignées dans ces cours (p. ex. : l'italien ou l'espagnol) ne correspondent souvent pas à la langue parlée à la maison ou à la langue des parents, qui souvent sont plutôt des dialectes ou des langues régionales. [Voir annexe : les quotidiens de Halima Habib, de Paola Pittore et de Joao Joalheiro].

Par contre, comme nous l'avons vu auparavant, les parents des enfants non francophones de milieu aisé, fonctionnent tout autrement quant à l'apprentissage des langues. Il s'agit d'un apprentissage qui est valorisé et reconnu comme un atout en soi, car il prépare l'enfant aux études et aux exigences professionnelles futures. Rares sont les familles, non francophones, de milieu aisé, qui n'encouragent pas leur enfant à apprendre leur langue maternelle en dehors de l'école. Par exemple Madame Cyrus a inscrit sa fille à un cours privé d'allemand :

« En Allemagne tout le monde fait beaucoup, beaucoup de choses.. oui, moi j'ai fait ça quand j'étais petite, c'est vrai qu'il y a beaucoup de choses que... non, mais ça ne me pose aucun problème... j'admets parfaitement qu'on reproduit si on veut, ce que j'ai eu quand j'étais enfant... donc piano pareil, ... l'enseignement des langues à Genève est un peu, c'est pas aussi intense que ce que j'avais quand j'étais enfant... bon, j'ai pas appris à l'école primaire, mais en Allemagne c'est très intense.. ». [Voir annexe : Le quotidien de Camilia Cyrus].

Même chez les parents francophones le souci de l'apprentissage des langues est présent, particulièrement l'apprentissage de l'anglais. Dans certaines familles de milieu aisé, nous avons pu constater que les parents avaient, eux aussi, participé à des cours privés de langue, à des séjours linguistiques à l'étranger, si bien que, pour certaines de ces initiatives, quoique les enfants soient trop

petits encore, certaines mères ont fait référence à ces alternatives, en indiquant qu'elles-mêmes les avaient vécues et qu'elles les retenaient pour leur progéniture, comme Madame Alberti :

« Là où j'ai été,.. (me renseigner pour les cours de langue).. je ne pense pas qu'une heure dans la semaine lui fasse grand' chose.. donc je préfère garder tout ça.. enfin garder.. c'est toujours on fonction de ce qu'on a vécu, moi j'ai appris les langues en partant dans les pays, voilà, donc moi je crois qu'elle suivra un cursus normal scolaire, pour apprendre les langues et puis on verra » [Voir annexe : le quotidien d'Alessia Alberti].

Dans ce cas-ci, un phénomène de reproduction n'est pas à exclure. Pour les mères de milieu aisé, apprendre d'autres langues est très important ; à fortiori lorsque celles-ci sont parlées à l'intérieur du noyau familial. En général, les mères stimulent leur apprentissage. On constate que les enfants de ce milieu spécifique ont accès à beaucoup plus d'alternatives pour apprendre leur langue maternelle en dehors d'éventuels cours organisés par les Consulats. [Voir annexe : les quotidiens de Lin Lodge, de Bénédicte Barraud, d'Emilie Erland, Camilia Cyrus et d'Alessia Alberti].

Nous ne pouvons pas affirmer que les formes de reproduction dans le choix des cours de langues soient déterminées par une discrimination de genre, même si les mères qui ont parlé des cours de langues étaient toutes des mères de filles.

Cours d'instruction religieuse.

Ici, les formes de reproduction sont clairement présentes. Il s'agit d'un domaine fortement influencé par les traditions, les coutumes et, pour les familles pratiquantes, par un emploi du temps dépassant largement le seul moment d'un cours d'instruction religieuse. L'organisation des diverses activités hebdomadaires, ainsi que saisonnières font partie de l'engagement des familles pratiquantes de toutes croyances. Ceci dit, il n'y a pas une correspondance univoque entre être pratiquant et faire suivre aux enfants des cours d'instruction religieuse. Dans certaines familles, il s'agit plutôt d'une tradition culturelle, dont le but est la Première Communion des enfants.

Autres activités extrascolaires sujettes à un phénomène de reproduction.

La lecture est une autre forme de loisir influencée par le phénomène de reproduction. Lorsque les parents se montrent motivés par la lecture et encouragent ce type d'activité chez leur progéniture, les chances que leur enfant devienne à son tour un bon lecteur augmentent. Nos entretiens ne nous permettent pas de considérer ce phénomène comme systématique. Cependant, tant les résultats quantitatifs de cette étude, que ceux d'autres études, comme celle de l'INSEE (H. Michaudon, 2001, p. 201), prouvent qu'en plus de l'influence des parents, le milieu socioculturel détermine aussi le développement de cette activité chez les enfants. Dans notre échantillon, certaines mères de milieu aisé font référence, lorsqu'elles parlent de l'envie de lire de leurs enfants, à leur propre goût pour la lecture ou à celui de leurs maris. Madame Nasel, par exemple, qui va très souvent avec son fils à la bibliothèque, commence par dire :

« *Moi, j'ai, de toute façon, un immense amour des livres* » [Voir annexe : le quotidien de Nicolas Nasel].

ou Madame Thétraz qui valorise beaucoup l'intérêt pour la lecture de son fils, se différencie de son mari sur cet aspect :

« *Moi, je suis plutôt une histoire parlée et son père est une histoire lue* ». [Voir annexe : le quotidien de Thibaut Thétraz].

Madame Habib, mère de milieu populaire, confirme le phénomène, lorsqu'elle parle du grand intérêt pour la lecture de sa fille :

« *C'est le papa qui lui lit, c'est pas moi.. moi, c'est pas mon truc, mais lui, oui... elle dit : "papa, papa, tu me lis ?", "oui, oui" et elle me dit : "pourquoi t'aimes pas maman, pourquoi t'aimes pas lire ?" j'aime pas ; c'est quelque chose que.. moi, je trouve que c'est pas donné à tout le monde, parce que je trouve que les, les, les.. je sais.. il y a une façon de raconter, il y a une façon de lire les contes.. sais pas, moi j'arrive pas.. j'arrive pas... elle a plein de livres, mais .. c'est son papa... ça c'est.. c'est son domaine* ». [Voir annexe : le quotidien d'Halima Habib].

La participation des enfants aux tâches ménagères correspond la plupart du temps à une forme de reproduction de la discrimination de genre. On observe tout d'abord (fait général et presque banal), que les filles sont plus sollicitées

que les garçons pour ce genre d'activité, confirmant ainsi la division traditionnelle des tâches ménagères entre filles et garçons. Ensuite, on observe que lorsque les garçons participent à ce genre de tâches, soit, leurs pères y participent aussi, soit il s'agit des garçons qui n'ont pas de sœurs et dont les mères ont un fort besoin d'aide (familles monoparentales). On observe aussi, tant dans le milieu aisé que dans le milieu populaire, l'organisation, dans certaines familles, d'un partage des tâches entre frères et sœurs. Dans le milieu populaire, ce partage des tâches se fait, bien que régulièrement, de manière plus spontanée, alors que, dans le milieu aisé, en général, il se fait à l'aide d'un planning organisé d'avance. Madame Stein, mère de milieu populaire explique ainsi les choses dans le cas de son fils Stephan :

« ...Ils préparent la table, les petites assiettes, ils sortent le jus de fruit, ils prennent les yogourts et moi je me lève avec eux et je les aide et Stephan, elle (la sœur de Stephan) jamais, mais toujours Stephan qui est très organisé () plus qu'elle, oui, oui, ... "le garçon est le père", alors complètement ...().. oui, oui c'est du coup un peu moi, je les ai éduqué ainsi ». [Voir annexe : le quotidien de Stephan Stein].

Par contre, Madame Galland, mère de milieu aisé, a dressé un plan hebdomadaire, mais malgré celui-ci, elle se plaint que sa fille finalement en fait « naturellement » plus que son frère :

« Mais ils sont assez OK et puis ça c'est pour leur montrer aussi que moi je trouve que c'est normal qu'ils participent.. et puis ils font la moitié moins, qu'en tout cas ce qui est écrit...().. et puis j'ai essayé de mettre les repas, mais ça ne marche pas, ils font pas, mais j'aimerais bien qu'ils sachent faire un ou deux repas (), mais elle fait déjà plus naturellement que son frère ..()... ça m'énerve beaucoup ; ce qui fait que je fais un gros, gros effort pour que son frère participe aussi.. ». [Voir annexe : le quotidien de Géraldine Galland].

Enfin, en dehors d'une tendance reproductrice, qui renforce la participation des filles à ce genre d'activité, on observe une différence assez nette dans le taux de participation aux tâches ménagères, selon le milieu socioculturel des familles. La participation des enfants de milieu populaire est beaucoup plus importante que celle des enfants de milieu aisé. Ceci peut s'expliquer par le simple fait que les familles de milieu populaire n'ont aucune aide rémunérée, extérieure au ménage, alors que les familles de milieu aisé comptent, la plupart du temps,

sur une femme de ménage ainsi que, parfois, une aide supplémentaire pour la garde des enfants (baby-sitter ou fille au pair).

Il est important de signaler, cependant, que le sujet des tâches ménagères n'a pas été abordé par tout le monde, durant les entretiens. Autant certains garçons de milieu aisé se sont montrés assez surpris par cette question, autant des garçons de milieu populaire en ont parlé spontanément. Ceci semble montrer que pour les tâches ménagères des enfants, la discrimination de genre est plus forte chez les enfants du milieu aisé. Par ailleurs, les cas dévoilant une exigence disproportionnée de la part des parents (ou de la mère) dans ce genre d'activités sont plutôt rares, mais pas inexistantes.

7.2.2.4 Quatrième logique : le rôle de certaines activités extrascolaires dans la dynamique familiale.

Les devoirs scolaires.

Dans ce domaine les attitudes sont très différentes suivant le milieu socioculturel des familles. Bien que les devoirs suscitent un certain ennui chez les enfants et plus à la fin de l'enseignement primaire que tout au début, les attitudes maternelles varient fortement.

Le thème des devoirs scolaires est abordé par la grande majorité des sujets enquêtés tous milieux confondus. Les dyades de milieu populaire avec une peu plus d'intensité que les autres. C'est un sujet récurrent lorsque l'on parle du temps hors école des enfants. En tant qu'exigences scolaires, les devoirs représentent pour les familles une contrainte, malgré une très grande variabilité d'exigence d'une enseignante ou d'un enseignant à un autre. Pour le milieu aisé, les devoirs ne représentent pas un grand souci. Pour les mères de milieu populaire et leurs enfants, les devoirs représentent assez souvent un gros problème et un souci important. A l'assurance tranquille de ceux ayant un capital culturel à leur disposition, s'oppose l'angoisse éprouvée par ceux qui n'ont que de très faibles niveaux d'études, accompagnés de très mauvais souvenirs scolaires. Pour les mères et les enfants de milieu aisé, le suivi ou l'aide aux devoirs scolaires de l'enseignement primaire est un phénomène qui va de soi, permettant, en outre,

un moment de proximité entre elles et leurs enfants, alors que pour les mères de milieu populaire, la possibilité d'aider leurs enfants représente, en général, une difficulté majeure, accentuée pour les familles migrantes par la difficulté d'expression et l'aveu implicite de leur ignorance, créant parfois un climat tendu entre elles et leurs enfants.

Le contraste entre les deux discours est frappant. Pour les mères de milieu aisé, les devoirs scolaires représentent de belles occasions de rencontre avec leurs enfants, propices à un moment de complicité entre elles et leur progéniture comme l'exprime Madame Galland :

« ...Enfin, moi je trouve qu'ils... soit, ils (ses deux enfants) sont rapides, soit ils ont des maîtresses qui donnent peu de devoirs, je ne sais pas.., je ne sais pas, mais on ne passe pas énormément de temps sur les devoirs et Géraldine, elle les fait bien et elle demande de l'aide volontiers donc, ça va, c'est agréable, c'est surtout un moment que j'aime bien :...().. - les devoirs -, qu'elle gère elle, mais qu'on peut partager quand elle le souhaite » [Voir annexe : le quotidien de Géraldine Galland].

D'autres mères en parlent très brièvement, vantant surtout la rapidité et la facilité avec laquelle leurs enfants y répondent. Ainsi Madame Cyrus :

« Elle fait toute seule, elle fait très, très vite, pour elle la quantité n'est pas assez grande, des devoirs, elle fait ça très rapidement.. le jour où elle reçoit les devoirs, elle a tout fait.. donc.. » [Voir annexe : le quotidien de Camilia Cyrus].

Enfin, il y en a aussi qui avouent qu'il s'agit d'une activité peu appréciée par leur enfant, mais cependant nécessaire. Dans le milieu aisé, personne ne signale une quelconque difficulté à répondre correctement au contenu de l'activité. Parfois une critique concernant la méthode pédagogique peut être exprimée. Notamment le cas d'une enseignante obligeant les enfants à lire beaucoup de livres de plus de 150 pages chacun. Ce qu'une mère trouve « absurde ! »

Dans les milieux populaires, par contre, on considère les devoirs soit comme une fatalité quotidienne, soit comme une corvée que les enfants prennent en charge sans l'aide d'un tiers, au grand soulagement de leurs mères. Pour les mères de milieu populaire, les devoirs peuvent entraîner des problèmes avec leurs enfants, mais aussi des dépenses financières supplémentaires. Les enfants de milieu populaire sont souvent inscrits aux études surveillées, bien que

plusieurs mères se plaignent de l'inefficacité de cette solution qui ne donne, en fait, aucune aide réelle à leur enfant. Certaines d'entre elles avouent avoir été obligées d'engager un répétiteur ou une répétitrice pour aider leurs enfants à faire les devoirs et à mieux comprendre les matières. Ceci montre l'importance accordée par les parents de milieu populaire aux devoirs et le vrai souci que ceux-ci représentent pour eux. Certaines mères de milieu populaire, cependant, disent ne pas s'inquiéter des devoirs, ni des résultats scolaires de leurs enfants, tout en montrant qu'au fond ceux-ci ne leur sont pas totalement indifférents ; plus elles en parlent, plus elles montrent leur souci, comme Madame Koch, dont le fils, Kevin, ne fait pas souvent ses devoirs et a des notes plutôt basses :

« Ah les devoirs c'est très...()... comment on disait...je veux que les devoirs soient faits, mais je fais pas partie du nombre de parents...ah, mon Dieu ! toi, tu restes assis là ! toi tu t'assis là ! toi, tu fais... je suis pas axée là-dessus ..().. parce que, pour ma part, ça c'est clair qu'on doit avoir de bonnes notes ; c'est clair qu'on doit travailler, c'est clair que... ().. mais je suis pas axée là-dessus. Pour beaucoup des parents, c'est l'espoir de que quand l'enfant amène un quatre et demi au lieu d'un plus.. franchement c'est le dernier de mes soucis ..()... c'est mes... ce n'est pas mes derniers soucis, mais... je crois que j'ai pas vraiment des enfants que ..().. Kevin qui est très... très vif.. qui a un peu de peine à se concentrer.. » [Voir annexe : le quotidien de Kevin Koch].

En ce qui concerne la distinction de genre, nous observons une plus grande participation et plus d'intérêt pour les devoirs chez les filles que chez les garçons ; ceci, tant parmi les enfants de milieu populaire que parmi ceux de milieu aisé. Certaines filles avouent aimer les devoirs, alors qu'aucun garçon ne s'est exprimé dans ce sens. Alessia, du milieu aisé, par exemple :

« oui,..j'aime les devoirs, parce que c'est beaucoup plus tranquille que lire.. oui, les petits livres qu'elle nous donne, la maîtresse, parce qu'il y a des mots parfois en attaché, quelque fois en lié... () ..en lié ça va ! ». [Voir annexe : le quotidien d'Alessia Alberti].

Sonia et Halima, toutes les deux de milieu populaire, disent aussi clairement bien aimer les devoirs scolaires, bien que Halima n'en n'ait pas encore.

La télévision

La présence de la télévision dans les foyers genevois est un fait presque universel. Par contre, l'attitude à l'égard de la télévision diverge aussi fortement selon le milieu socioculturel des familles. Ceci est démontré par nos propres données (voir chapitre 3) ainsi que par diverses études. Quant au discours condamnant l'usage excessif de la télévision, il semble s'être suffisamment répandu auprès de l'opinion parentale de tous les milieux socioprofessionnels, réduisant d'autant le nombre des mères osant vanter ce type d'usage. La différence que l'on peut constater entre le milieu aisé et le milieu populaire se situe plutôt dans l'utilisation réelle ainsi que dans la manière d'établir les limites, dans le degré de tolérance de la durée, ainsi que dans le choix de la programmation. En ce qui concerne le discours des enfants, rarissime est celui qui avoue préférer la télévision à toute autre activité. Lorsque ceci est le cas, elle n'est pas présentée de manière exclusive, concerne des petits enfants de deux milieux étudiés. Comme le cas d'une fille de milieu aisé, qui dit : « regarder la télévision ou lire au lit avec mon doudou » ou un garçon de milieu populaire : « regarder la télévision, faire du vélo ou jouer avec mes copains ».

Parfois la télévision est remplacée par un autre système audiovisuel comme par exemple un « petit projecteur de DVD » [Voir annexe : le quotidien de Thibaut Théraz]. Les mères de milieu aisé disent souvent ne pas aimer regarder la télévision. De plus, elles disent soit explicitement, soit laissent entendre ne pas du tout apprécier que leurs enfants la regardent. En général, la stratégie des mères du milieu aisé pour l'utilisation de la télévision est de mettre des limites tant dans la durée que dans les horaires. Par conséquent, il s'agit d'une activité contrôlée, à l'aide souvent d'un planning-horaire à respecter. Il arrive exceptionnellement qu'une mère avoue être un peu dépassée par l'attraction de sa fille pour la télévision, mais elle met certaines stratégies en place (comme le planning), pour limiter cette attraction. C'est le cas de Madame Galland, qui avoue sa fatigue de devoir rappeler les limites.

« Le gros, gros point noir que j'ai avec elle, c'est la télévision... elle adore ça, elle, elle est addictive, quoi... vraiment elle, c'est très impressionnant ..().. c'est un plan idéal, quoi.. et puis,... ehm.. je reconnais que pour moi, c'est plus fatigant de leur demander de le respecter, que... ». Signalons cependant que la télévision ne figure pas parmi les activités préférées de Géraldine. [Voir annexe : le quotidien de Géraldine Galland].

Certaines disent aussi promouvoir plutôt l'utilisation des DVD en n'utilisant souvent l'appareil que comme support, regrettant la mauvaise qualité des programmes de télévision. Plusieurs enfants confirment ces options en signalant ce qu'ils regardent, quand et dans quelles circonstances. Les limites ou le cadre, cependant sont très variables d'une famille aisée à une autre. Si bien que chez certains enfants, la télévision n'est pratiquement pas regardée. Chez d'autres, elle ne peut être regardée que les jours de congé et dans un laps de temps limité. Enfin chez d'autres encore, celle-ci a une plus grande place, car elle peut être regardée tous les jours, mais pendant un laps de temps limité. De plus, dans certains cas, le contrôle de la télévision est incorporé dans le contrôle concernant tous les écrans (ordinateur, jeux vidéo et télévision). Il s'agit d'un temps « d'écran » limité [Voir annexe : le quotidien de Nicolas Nasel]. On observe aussi que, chez plusieurs enfants de milieu aisé, la télévision ne semble pas représenter, malgré l'établissement des certaines limites, un objet interdit ou suscitant de grandes controverses. On constate aussi, que certaines mères font des déclarations de principes au sujet de la télévision, mais on s'aperçoit qu'en réalité, les enfants la regardent plus que ce qu'elles souhaiteraient ou que ce qu'elles croient. C'est le cas de Madame Farel qui affirme que son fils ne regarde que très rarement, parfois avec elle exceptionnellement, mais qu'il n'allume jamais la télévision sans demander, alors que Ferdinand, avoue que, parfois, lorsque sa mère n'est pas là, il lui arrive de regarder un peu la télévision, même s'il reconnaît que ce n'est ni son activité préférée, ni principale. [Voir annexe : le quotidien de Ferdinand Farel]. Une autre mère dit que son enfant ne regarde pas la télévision à la maison, par contre, elle supporte que cela se fasse, chez la nourrice :

« J'aime pas ! chez moi, il n'y a pas de télévision entre midi et deux heures... moi je sais que chez sa nounou, il regarde Cartoon... je déteste Cartoon » [Voir annexe : le quotidien de Damien Dulac].

Certaines, font comprendre que leurs enfants ne sont finalement pas si attachés à ce type d'activité, laissant entendre qu'un contrôle deviendrait superflu.

En ce qui concerne les familles de milieu populaire, on constate que souvent les familles de milieu populaire fonctionnent, quotidiennement, avec au moins une télévision allumée en permanence ; ce qui crée, comme dit Liliane Lurçat (1995), une « ritualisation de l'écoute » et « peut engendrer la dépendance » (p. 31). Lors de nos entretiens, nous avons pu constater que lorsque les appartements sont exigus, le bruit de fond de la télévision joue paradoxalement un rôle d'isoloir, expliquant, peut-être pour certains cas, en partie, ce choix [Voir an-

nexe : le quotidien de Valentina Villca]. Cependant, comme nous l'avons déjà dit, plusieurs mères de milieu populaire ont assimilé un discours critique à l'égard d'un temps excessif de télévision, mais sans que celui-ci, pour une bonne partie d'entre elles, modifie d'un iota leur comportement peu restrictif à son égard. Elles expliquent, comment elles essaient de mettre des limites à leurs enfants, tout en laissant entendre que c'est difficile de se faire obéir. Dans le fond, on constate un manque de conviction à propos des méfaits éventuels de la télévision. La restriction semble provenir plutôt d'un état d'âme, que d'une stratégie éducative. Voici quelques exemples :

« *Oui, oui, elle ne l'allume pas sans me demander ..(). et là bon bah, ça dépend si je suis bien tournée, je lui dis oui* ». [Voir annexe : le quotidien de Halima Habib].

« *je lui dit d'aller faire plutôt un dessin ou de faire du vélo , mais elle n'a souvent pas envie de se détacher de l'écran* ». [Voir annexe : le quotidien de Sonia Sousa].

« *Je lui téléphone tout le temps pour lui dire de ne pas regarder la télévision* » tout en sachant et regrettant que cela ne serve pas vraiment à empêcher que son fils passe des heures devant la télévision. [Voir annexe : le quotidien d'Oscar Orta]

Ou encore une autre, qui explique qu'elle n'aime pas la télévision et que sa fille ne la regarde presque pas, tout en affirmant plus tard, qu'ils sont abonnés à un système payant où il y a plusieurs chaînes pour enfants. Ce qui montre, une utilisation peut-être plus importante, mais un souci concernant la programmation. [Voir annexe : Iris Iselin]. De même, une autre mère, prétend avoir bloqué les chaînes qui ne sont pas « bonnes » pour sa fille [Voir annexe : le quotidien de Zahra Zémir].

Par ailleurs, plusieurs mamans de milieu populaire racontent qu'il y a une télévision dans la chambre de l'enfant, tout en affirmant qu'elles n'aiment pas qu'il la regarde, comme cette mère :

« *Je hais ça, je hais la télévision... je fais la loi et je veux... et puis... oui, c'est terrible avec Kevin,... alors voilà... non, la télévision j'aimerais bien qu'on me demande...(). mais bon c'est difficile, on entend le son, il est parti dans la chambre et il a allumé la télé...* ». Kevin à son tour explique : « *sur TF1 il y a le*

matin cartoon network..(.. non, non, à 9h .. tous les jours ... non mais le mercredi, des fois on peut le voir, lundi prochain on sera congé,.. alors je peux voir la télé.. et je vois le plus souvent à quatre heures et le mercredi » [Voir annexe : le quotidien de Kevin Koch].

En ce qui concerne le rôle du genre, on constate à plusieurs reprises que, tant dans le milieu aisé que dans le milieu populaire, les mères parlent de la télévision comme une activité beaucoup plus appréciée et suivie par leurs conjoints que par elles mêmes. Certaines regrettent d'ailleurs cet état de fait qui ne favorise pas le contrôle de la télévision auprès des enfants. Ceci est particulièrement le cas dans les milieux populaires, où les pères s'installent plus longtemps encore devant l'écran. Le deuxième appareil dans la chambre de l'enfant répond souvent au soin de certaines mères, d'empêcher que les enfants regardent des films pour adultes au salon.

Bien que dans nos analyses quantitatives on observe que les petits garçons passent plus de temps devant l'écran, que les petites filles, dans notre échantillon qualitatif, nous ne pouvons pas dégager une tendance de genre concernant l'intérêt ou l'attrance pour la télévision. Ce serait donc plutôt le genre des parents qui pourrait être en jeu.

La lecture

La lecture représente un type d'activité, ainsi qu'un intérêt très différent selon l'âge de l'enfant. Lorsque les enfants ne sont pas encore en âge d'apprendre à lire, les parents lisent déjà de petites histoires à leurs enfants. Ceci est un phénomène assez courant dans tous les milieux socioprofessionnels, à l'exception des cas où les parents ne maîtrisent pas ou plus la lecture. Dès que l'apprentissage de la lecture commence, on constate que la lecture des petites histoires de la part des parents se renforce. Ils tiennent à participer au processus d'apprentissage en essayant aussi de faire lire leurs enfants et en les aidant dans les devoirs de lecture. Rarissimes sont les parents qui se désintéressent complètement de cette activité et qui ne suivent pas ce processus chez leurs enfants. La disponibilité de la mère joue un rôle important dans cette collaboration assurée surtout par elle. Le temps consacré à cette activité, la manière de s'y prendre pour aider l'enfant et le choix des lectures, en dehors de celles proposées par l'école, sont trois choses clairement marquées par le milieu socioculturel des parents. Les conséquences de ces différences ne seront visibles que plus tard,

car, en principe, tous les enfants, d'une manière ou d'une autre, finissent par apprendre à lire.

Dès que les enfants apprennent à lire, la lecture peut devenir une activité de loisirs or, c'est sur ce point que l'on constate le plus de différence entre les milieux sociaux

Chez les Petits, ceux qui ont cinq ans ne maîtrisent pas encore la lecture et ceux de six ans sont dans le processus de son acquisition. Par conséquent, pour eux, la lecture est liée à l'apprentissage, ainsi qu'à l'écoute de petites histoires, racontées par les adultes. On constate que tous les petits, tous milieux confondus aiment écouter des histoires et particulièrement, avant de s'endormir. Comme le raconte la mère de Sonia, de milieu populaire :

« Parce que quand elle va se coucher, elle aime bien toujours qu'on lui lise une histoire..(..) maintenant un p'tit peu moins, maintenant elle commence.. elle veut écouter de la musique maintenant.. il y a deux mois en arrière, alors c'était tous les soirs.. il fallait son histoire.. oui, elle arrive déjà bien à suivre » et Sonia « oui, j'arrive un peu à lire..(..).. j'en ai plein, plein ! ..(..). des fois c'est moi, et des fois c'est ma maman et mon papa ». [Voir annexe : le quotidien de Sonia Sousa].

L'attitude face à la lecture se différencie plus fortement selon le milieu socioculturel, lorsque les enfants ont déjà appris à lire, donc chez les Grands. Sur notre échantillon, cette tranche d'âge a un nombre plus important d'enfants de milieu populaire, nous permettant d'affiner encore mieux l'analyse de leur situation face à la lecture.

Pour les parents de milieu populaire, l'activité lecture, semble faire partie du « pack école », c'est-à-dire de ce qui ne dépend pas de leur propre ressort, tout en reconnaissant en elle un objectif prioritaire : « savoir lire » et « savoir faire les quatre opérations arithmétiques », correspondent pour certains d'entre eux, aux seules attentes qu'ils ont de l'école. Avec ce bagage, les enfants pourront se débrouiller dans la vie et c'est bon. C'est pour cela, que lorsque les enfants sont petits, les parents participent activement, selon leurs moyens, à faire en sorte que la lecture soit acquise par leur progéniture. D'autres, conscients du fait que la lecture est une base élémentaire mais non suffisante, développent certaines stratégies à plus long terme. Ils socialisent les enfants à la lecture à travers l'achat de petits livres, plus qu'à travers la fréquentation des bibliothèques. En

général, les enfants de milieu populaire découvrent ces dernières avec l'école. C'est le cas de Yassim, lorsque sa mère explique :

« Je suis ses études de très, très près ..(). moi parfois, pour avoir du temps pour moi, pour faire je ne sais pas le ménage ou quelque chose, je lui dis : "va regarder la télé" et il me dit : "non il n'y a rien", alors je vais dans la chambre et je lui lit un livre ..non, il a plein de livres..moi, je l'oblige pas, mais je suis contente qu'il n'y aille pas tout le temps là, regarder la télé ». [Voir annexe : le quotidien de Yassim Yvart].

Pour tous les parents de milieu aisé par contre, l'acquisition de la lecture ne représente qu'un moyen de base, élémentaire, qui permettra par la suite, l'acquisition des multiples connaissances dans tous les domaines d'études ainsi que le choix d'une profession le moment venu. Pour les mamans de milieu aisé, la première approche de la lecture est déjà envisagée en fonction d'une suite : il faut donc stimuler l'enfant, afin de développer en lui une motivation à long terme. C'est ainsi que, souvent, les enfants de milieu aisé, dès le plus jeune âge, vont être familiarisés aux livres et à la lecture, d'une manière différente, car celle-ci est envisagée comme une activité de découverte et de distraction. Achat des livres, abonnements à des revues spécialisées, fréquentation des bibliothèques, lectures accompagnées de commentaires sur le texte et lien avec d'autres choses, etc.. De plus, l'investissement des deux parents dans cette activité est fréquent. Bénédicte, (presque sept ans), de milieu aisé, raconte :

« Ehmm.. j'aime bien lire.., j'aime lire des contes, des histoires sur les juifs..eh..eh..mmmh, j'aime lire des petites histoires des abonnements... ce qu'on reçoit tous les mois, moi je vais recevoir Astrapi et Filoteo.. je m'arrête aux chapitres quand c'est l'heure de se coucher à 8h, si j'ai pas fini l'histoire, mais si je l'ai fini..() quelque fois quand on arrive de l'école.. oui, mais je lis souvent dans mon lit, avant de me coucher ». [Voir annexe : le quotidien de Bénédicte Barraud].

La mère de Damien, de milieu aisé, parle de son fils de quatre ans :

« Alors, lui,..il aime beaucoup les histoires.. il aime beaucoup les histoires... qu'on lui raconte des histoires...(). il aime découvrir.. il es assez littéraire entre guillemets, c'est un peu un grand mot, mais il aime bien, il aime bien apprendre des choses, il aime bien l'histoire, alors il va à la bibliothèque.. il a toujours aimé

ça.. oui je vais à la bibliothèque avec lui. Alors le samedi, il va de toute façon avec son père.. ». [Voir annexe : le quotidien de Damien Dulac].

En ce qui concerne la différence de genre, la lecture est une activité qui attire filles et garçons. En dehors des types de lecture différents on observe aussi trois types d'activités en lien avec la lecture : lecture pour soi, lecture pour les autres, lecture de quelqu'un d'autre pour moi. Dans notre échantillon, nous avons noté que, chez les petits, la troisième formule est la plus répandue. Par contre, chez les enfants ayant entre neuf et onze ans, c'est la première formule nettement la plus courante. Lire aux autres est moins fréquent, et il s'agit le plus souvent des filles qui ont aimé lire à leurs petits frères ou petites sœurs. Ceci pourrait bien correspondre à une activité de reproduction, où la fille aînée veut imiter sa maman. Toutefois, après avoir repéré tous les types de lectures et les manières d'envisager la lecture, nous constatons une certaine prédominance des filles sur les garçons, car aucun ne lit à un tiers et plusieurs préfèrent les BD. Ceci correspond avec les résultats de nos analyses quantitatives des chapitres précédents (voir chapitre 3 et chapitre 6). Par ailleurs, les filles ont été plus nombreuses que les garçons à nous dire beaucoup aimer lire.

Les activités ludiques.

Jouer est et reste l'activité prioritaire des enfants en dehors de l'école. Tous les enfants jouent et aiment jouer. Toutefois, nous constatons que parmi diverses variables, l'âge, le milieu socioculturel et le genre déterminent les espaces des jeux, le choix des jouets et de certains jeux. Indépendamment des saisons qui caractérisent aussi cette activité avec des jeux typiquement d'hiver et de jeux typiquement d'été, on a des jeux d'extérieur et des jeux d'intérieur en toute saison. En dehors des jeux reconnus comme tels, car répondant à un certain nombre de règles, toute activité peut devenir un jeu, particulièrement chez les Petits, faisant exploser les comptes lorsque l'on tient à les répertorier. D'ailleurs, lorsque Caillois (1958) élabore sa classification des jeux, il distingue aussi ces deux catégories de jeux dès le départ : *luduset paidia*. La première, d'origine latine, correspond à un « besoin croissant de plier (cette liberté) à des conventions arbitraires, impératives et à dessein gênantes, de la contrarier toujours davantage, en dressant devant elle des chicanes sans cesse plus embarrassantes, afin de rendre plus malaisé de parvenir au résultat désiré » (p. 48). La seconde, d'origine grecque correspond au « principe du divertissement, de turbulence, d'improvisation libre et d'épanouissement insouciant, par où se manifeste une cer-

taine fantaisie incontrôlée » (p. 48). Pour simplifier, on appelle ces derniers plus couramment les jeux spontanés.

L'immense majorité des enfants de notre échantillon, ayant entre 4 et 6 ans, jouent de préférence à des jeux symboliques ou d'imagination au sens de Piaget. Les supports changent et la variété aussi, mais l'attraction pour ce type de jeux semble être la même au-delà des différences de milieux socioculturels et de genre. Jouer aux poupées, aux Barbies, aux Play-Mobils, jouer à se déguiser, aux voitures, à papa et maman, aux super héros, à la maîtresse, etc. représente l'activité ludique par excellence de cette tranche d'âge. Nous avons observé de très rares cas d'enfants ayant prématurément un penchant pour les jeux électroniques. Celui-ci semblerait se développer sous l'influence d'une fratrie plus âgée ou des parents. Nous nous réservons ici le droit d'y revenir plus tard.

Les jeux d'extérieur les plus courants chez les enfants de 4 à 6 ans sont les jeux d'exercices: comme la balançoire, le toboggan, le filet à grimper, etc. situés dans les cours des écoles, dans les parcs proches des lieux d'habitation, en bas des immeubles ou dans les jardins privés. À ceux-ci s'ajoutent quelques jeux sportifs, comme faire du vélo, de la trottinette ou du patin. Il est rare que les jeux extérieurs des enfants de cette tranche d'âge, aient lieu en l'absence d'un adulte. Toutefois cela peut arriver, chez les aînés de cette tranche d'âge (6 ans) ayant accès à des lieux de jeux privés ou éloignés d'une circulation publique, par conséquent, plus couramment chez les enfants de milieu aisé. [Voir annexe : le quotidien d'Alessia Alberti]. Dans certains cas, des enfants de milieu populaire peuvent aussi jouer dehors sans une surveillance immédiate, par exemple, au milieu des petits immeubles HLM de construction nouvelle [Voir annexe : le quotidien de Sonia Sousa], ce qui n'est pas du tout le cas des enfants habitant dans des quartiers populaires très passants ou dans des cités satellites, où les parents ont très peur de l'extérieur et se plaignent de l'insécurité de leur quartier [Voir annexe : le quotidien de Joao Joalheiro].

En ce qui concerne les Grands, on observe que les enfants de 9 ans et plus sont encore attirés par les jeux symboliques. A cet âge cependant, le besoin de développer des activités avec d'autres enfants devient pour la plupart d'entre eux plus important que le jeu en soi. Ce dernier représente cependant un des moyens privilégiés pour développer des liens avec les pairs. A cet âge, les enfants négocient le type de jeu qui les intéresse, quitte à jouer parfois à des jeux qui ne les attirent pas trop pourvu de se trouver avec leurs pairs. Parmi les jeux d'intérieur ou calmes, on retrouve certains jeux symboliques comme jouer aux

Play-mobils, à la maîtresse, à se déguiser, mais aussi des jeux de société (Monopoly, Bataille Navale, Cluedo, etc.), des jeux de construction (Kapla, Légo, Eitech, etc.) ainsi que des jeux vidéo.

Les jeux d'extérieur les plus fréquents chez les enfants ayant entre 9 et 11 ans, sont les jeux sportifs : jouer au football, jouer au basket, aux jeux de plein air (parfois même inventés par le groupe des pairs), jouer à l'élastique, faire du vélo, faire du patin ou de la trottinette, etc.. Tous les jeux de parcs publics, de cours d'école ou de jardins privés comme: les balançoires, les toboggans, les trapèzes ou les installations pour grimper, etc., sont aussi convoités, mais avec moins d'intensité que chez les Petits. Par ailleurs, les jeux d'équipe sont plus courants chez les 9 – 11 ans que chez les 4 – 6 ans, sauf certaines exceptions, comme le cas de Ferdinand Farel (9 ans) qui joue aussi à des jeux d'équipe, mais préfère jouer à la balançoire chez lui, en se racontant pendant des heures et en solitaire, des histoires qu'il imagine [Voir annexe : le quotidien de Ferdinand Farel].

L'influence du milieu socioculturel dans les activités ludiques des enfants se manifeste plutôt dans la qualité et le type de jouet que dans le type de jeu. Chez les enfants de milieu populaire, on observe deux tendances. Soit on découvre une importante panoplie des jouets différents et notamment de jouets en plastique, souvent à piles avec toute « sorte » d'effets lumineux et de bruits divers, comme chez Iris Iselin, Sonia Sousa, Paola Pittore, soit pratiquement pas de jouets, car trop chers, comme chez Oscar Orta ou Valentina Villca. Chez les enfants de milieu aisé, en général, la quantité et la variété de jouets sont importantes, mais on trouve plus facilement des jouets en bois, plus sobres, d'une qualité et d'un design plus épurés ou plus sophistiqués. Un exemple typique est le cas du jouet Kapla (jeu de construction à base de planchettes de pin des Landes), l'on trouve facilement chez les enfants de milieu aisé et pas du tout chez les enfants de milieu populaire.

L'importance du jeu n'est pas entendue de la même manière selon le milieu socioculturel de la famille. Au delà de l'intérêt premier de ce type d'activité pour les mères, qui consiste à voir leur enfant se divertir et être content, seul ou en compagnie d'autres enfants, lorsque qu'il s'agit d'analyser les buts des jouets, on observe une différence dans le discours implicite, distinguant les mères selon le milieu socioculturel. Le souci de développer la créativité et l'imagination à travers l'activité ludique est plus fréquent chez les mères de milieu aisé, alors que le souci de développer de capacités cognitives concrètes est plus fréquent chez

les mères de milieu populaire. C'est comme si le but du jeu, pour ces dernières, devait atteindre un résultat immédiat ciblant l'amélioration des performances scolaires, donc rendre le jeu doublement rentable : l'enfant se distrait, mais il apprend quelque chose en même temps qui lui sera utile pour l'école. Pour les mères de milieu aisé, par contre, le but du jeu, se situe à plus long terme et semble plus diffus, mais bien présent : développer l'imagination et la créativité de l'enfant, l'intéresser à faire quelque chose par lui-même, parfois avec des moyens réduits (comme le Kapla), être capable de suivre un plan de construction, inventer ou créer quelque chose.

Bien que l'enfant joue de plus en plus un rôle actif dans le choix des jouets, son choix reste en fin de compte dépendant de la décision parentale. Les propositions venant de l'enfant, souvent encouragées par les parents, ne sont cependant pas indépendantes du contexte dans lequel l'enfant grandit. Comme le reconnaît G. Brougère (2006), lorsqu'il parle des choix des jouets, « cette autonomie construite au niveau des choix et des goûts par rapport aux parents est insérée dans un social au sein duquel l'enfant est un acteur direct (sans passer par la médiation des parents), mais pas pour autant tout puissant et isolé. » (p. 261).

Les espaces dans lesquels les enfants jouent sont aussi influencés par le milieu socioculturel de leurs familles. Bien que les lieux portent parfois les mêmes noms, ils ne correspondent pas toujours aux mêmes types d'espaces. Les cours d'école, les « bas d'immeuble » ou les parcs, ne sont pas du tout les mêmes d'un quartier à un autre. Jouer au bas d'un immeuble aux Avanchets (cité satellite), sur une cour entourée de grosses tours, n'est pas du tout comparable à jouer au bas d'un petit immeuble à Collonges-Bellerive (commune aisée, près du lac). Le parc Gourgas de la Jonction (quartier populaire) n'est pas comparable au parc Bertrand de Champel (quartier bourgeois). La différence des espaces de jeu est si importante, que l'utilisation des centres commerciaux comme espace de jeux chez les enfants de milieu populaire de certains quartiers est fréquente « car, on se sent protégés », aux dires de Zara Zémir [Voir entretien avec Zara Zémir], alors qu'aucun enfant de milieu aisé n'organise de jeux dans ce genre de lieu.

C'est un fait prouvé que les différences de genre déterminent les activités ludiques des enfants, notamment par nos propres résultats (voir chapitre 3, 5 et 6) que par d'autres études spécifiques (J. Delalande, 2008 ; 2006 ; C. Zaidman, 2007, I.D. Cherney, H.J. Harper, J.A. Winter, 2006). Nous avons observé tant

chez les Petits que chez les Grands de nombreux jeux marqués par une différenciation de sexe. Nous trouvons les jeux symboliques typiques des filles comme : jouer à la maman, aux bébés, à la maîtresse, aux Barbies, aux poupées, aux princesses, à la coiffure et des jeux symboliques typiquement des garçons comme: jouer aux voitures, aux pirates, aux super héros, aux robots, aux bateaux, à l'arbalète, aux « crocodiles ». Certains jeux symboliques sont aussi mixtes comme jouer à papa et maman, à la poste, à vendre, au docteur, etc. En dehors des jeux symboliques, on a constaté certaines activités ludiques nommées uniquement par des filles comme par exemple, participer à un club (« Diddle ») et échanger des feuilles de papier avec le logo du club en question ou jouer au théâtre pour faire un spectacle. D'autres sont citées uniquement par les garçons, comme les jeux de construction ou jouer avec une balle en mousse (à l'intérieur). Certains jeux cependant sont utilisés sans différenciation de genre. C'est le cas des Play-mobils, des peluches, des puzzles, des certains jeux de société comme le Monopoly, le Cluedo, les jeux de cartes. Parmi les jeux extérieurs on observe aussi une différence selon le genre. Les garçons jouent de préférence au football et les filles à l'élastique ou à la corde à sauter. Certaines activités ludiques et sportives attirent les deux genres avec des tendances plus ou moins marquées. C'est le cas du vélo, de la trottinette, du basket, du tennis, entre autres.

L'ordinateur et les jeux vidéo.

Nous tenons à analyser les jeux vidéo et d'ordinateur séparément des autres jeux d'enfants, car le support joue ici un rôle essentiel. Comme le note G. Brougère une « des caractéristiques de la culture ludique contemporaine est la place importante que le jouet a prise, offrant à la fois un support pour transmettre des formes traditionnelles de jeux et permettant le développement de nouvelles activités ludiques dont l'exemple le plus spectaculaire est le jeu vidéo : une nouvelle technique crée de nouvelles expériences ludiques qui transforment la culture ludique de nombre d'enfants ». (2003, G. Brougère, p. 367)

Dans notre échantillon restreint, l'utilisation de l'ordinateur en dehors de l'école est très peu fréquente chez les enfants. Les Petits, tous milieux confondus, ne l'utilisent pratiquement jamais, sauf si un des deux parents est là pour leur montrer comment faire (essentiellement pour jouer). Des filles de milieu aisé, parlent d'un petit jeu électronique contenant toutes sortes de jeux, mais ne correspondant pas à l'ordinateur comme nous l'entendons. Dès que l'on parle d'ordinateur chez les Grands, la situation change, car souvent ils font un amalgame entre

jeux vidéo et ordinateur. Ce dernier n'est en fait, en général, qu'un support possible pour jouer à des jeux de différents types, mais assimilables, la plupart du temps à des jeux vidéo. Aucun enfant ne parle de la réalisation d'un quelconque travail scolaire sur l'ordinateur, ni d'avoir fait de recherche sur un sujet, sinon celle de nouveaux jeux.

L'attitude par rapport à l'utilisation de l'ordinateur et des jeux vidéo par les enfants âgés de 9 à 11 ans, diffère nettement selon le milieu socioculturel. Dans tous les foyers des enfants de milieu aisé il y a un ordinateur, mais aucun d'entre eux, n'a un ordinateur que pour lui. En général, ils utilisent l'ordinateur des parents, ou d'un grand frère ou d'une grande sœur. Un certain nombre d'enfants de 9 à 11 ans de milieu aisé, ne joue pas du tout ni à l'ordinateur ni aux jeux vidéo. Pour eux, c'est aussi le résultat d'une attitude parentale comme, par exemple, le cas de la mère de Mathias Mercier :

« Non, c'est juste de... on n'a pas du tout de Play-Station et ces choses là... - Play-Station - et comment ça s'appelle le ... ces machins, Game-boy... ça c'est l'autre truc que je me suis fixé : ça, c'est exclu ! Ils peuvent me dire tout ce qu'ils veulent, exclu ! ..(). Je ne lâcherai pas ». [Voir annexe : le quotidien de Mathias Mercier].

Par ailleurs, la plupart des enfants de ce milieu, ne se montrent pas très intéressés par ce type d'activité ; lorsqu'ils en parlent, il s'agit de jeux sur l'ordinateur plutôt que de jeux vidéo. Lin, fille de milieu aisé joue, par contre à l'ordinateur avec une certaine fréquence et dit aimer :

« Mmh, il y a plein de différents jeux... mon premier jeu c'était Nintendog, il faut s'occuper d'un chien... j'en ai d'autres qui sont à moi et jeudi, je fais l'informatique avec les ordinateurs... de temps en temps, je joue avec un tout petit ordinateur... comme aujourd'hui on était en train de jouer à l'ordinateur ..(). je joue seule, avec mon frère et ma sœur ». Il est important de savoir que Lin fréquente une école privée et suit des cours d'informatique à l'école, en dehors du programme scolaire [Voir annexe : le quotidien de Lin Lodge].

Dans les foyers des enfants de milieu populaire il est fréquent qu'il n'y ait pas d'ordinateur. Parmi ceux qui en ont un, l'utilisation par les enfants est contrôlée, probablement du fait qu'il est aussi utilisé par un des deux parents et qu'il s'agit d'un appareil plutôt onéreux. Certains cependant ont le droit d'y accéder sans restriction. Son utilisation, est toujours en lien avec des jeux. Par contre, les jeux

vidéo sont très répandus parmi les enfants de milieu populaire et aucune restriction n'apparaît vraiment forte. Une mère, dit ne pas aimer les jeux vidéo pour son enfant et se plaint amèrement de son ex-mari qui joue avec son fils de 5 ans à des jeux vidéo pour adultes avec des images, selon elle, très fortes. Bien qu'elle soit contre ce type de jeux, Madame Joalheiro en achète aussi :

« J'ai acheté un jeu éducatif parce que je sais qu'il adore la Play Station.. j'ai horreur de ça alors, je lui ai acheté un truc éducatif pour compenser la manette de la PSP ou de Play Station.. sais pas quoi.. alors j'essaie de compenser un tout petit peu, parce que je préfère qu'il apprenne quelque chose ...(). ça peut devenir un vice ..ça commence par le jeu de machine et puis etc. on est en train d'éduquer nos enfants à pas savoir s'amuser avec une conversation.. » [Voir annexe : le quotidien de Joao Joalheiro].

Les appareils de Game boy ou les consoles pour jouer à la Play-Station ou au Nintendo, etc. sont très répandus parmi les enfants de milieu populaire. Certains parents se montrent contents de pouvoir dire que chacun de leurs enfants a une console de Play-Station pour jouer. C'est le cas de la mère de Paola Pittore :

« Oui, ils jouent aussi, ils ont aussi une console.. chacun leur console..().oui, Paola a une console, donc une Play-Station et eux (ses fils) ils ont aussi une Play-station... ils arrêtaient pas d'embêter leur sœur et vu que c'était comme ça, j'ai dit, bon pour Noël, chacun leur Play-Station et basta ». [Voir annexe : le quotidien de Paola Pittore].

La mère de Stéphan Stein tient un discours semblable :

« Oui, le mardi soir, ils peuvent jouer un peu avec la Play.. regarder un peu la télé... ils ont tout : ils ont du Game-Boy, la Play-Station, ils ont la télé... ils ont une dans la chambre, on peut aller voir si vous voulez ». [Voir annexe : le quotidien de Stéphan Stein].

On a l'impression qu'autant la critique au sujet de la télévision a, pu influencer le discours des parents de milieu populaire, autant un discours critique à l'égard des jeux vidéo est rare. Parmi les parents de milieu populaire, une seule mère s'est montrée critique, tout en disant qu'elle achète ceux qui sont « éducatifs » ; deux autres mères trouvent que « ces jeux » peuvent être très « bien » pour leurs enfants, sans être conscientes de toute l'ambiguïté qui peut comporter cette dimension, bien étudiée par G. Brougère (2003) : « Les jeux éducatifs ap-

paraissent comme un support matériel paradoxal. Tout d'abord en leur attribuant une caractéristique « éducatif », dont on peut se demander si elle peut qualifier un objet indépendamment de l'usage que l'on fait. Un tel qualificatif peut-il être autre chose qu'un effet d'annonce à valeur commerciale ? Il renvoie à l'image sociale de l'éducation plus qu'à la réalité d'une action éducative. Par ailleurs, totalement intégrés à l'univers des jeux et jouets qui sont liés à un usage enfantin relativement libre, les jeux éducatifs en possèdent les principales caractéristiques » (p. 255).

« ah ! le Game-Boy... je suis pas contre, parce qu'il peut y avoir des trucs sympas ». [Voir annexe : le quotidien de Kevin Koch].

Nos observations vérifient les résultats de l'enquête sur les jeux vidéo, réalisée par J.-P. Lafrance (2006) de la chaire UNESCO-Bell au Québec auprès de 1200 jeunes adolescents ayant entre 13 et 17 ans. En ce qui concerne l'équipement en console de jeux selon le milieu socioculturel des jeunes en question, Lafrance signale que « les foyers les plus aisés sont les moins équipés, tandis que les moins riches se classent en deuxième position » (p.113). Il explique cet état de fait, par la possession, beaucoup plus fréquente dans les familles de milieu aisé, d'un ordinateur, favorisant l'utilisation de ce dernier lorsque les jeunes sont intéressés par ce type de jeux. Toutefois, ces derniers semblent avoir assimilé les critiques manifestées par les adultes représentant la culture légitime, car ils parlent rarement de leur intérêt pour les jeux vidéo.

La différence de genre dans ce type d'activité est assez significative. Chez les Grands, les garçons sont plus attirés que les filles par ce type de jeux. Bien que certaines filles les aiment, ce sont les garçons qui en parlent les premiers et davantage et ceci presque systématiquement lorsqu'ils sont de milieu populaire. S. Clerget (2003), confirme cette observation : « Les garçons consomment davantage des jeux vidéo que les filles – un phénomène qui s'accroît avec l'âge -, et plus volontiers qu'elles des jeux d'action et de guerre (au détriment de jeux de stratégie) (p. 138). Selon lui, « Ce différentiel traduit le fait que le degré de violence intrinsèque aux garçons est plus élevé » pour trois types de raisons : biologiques (hormones), socio-éducatives et d'ordre psychologique. L'influence de la variable genre dans l'utilisation des nouvelles technologies est prouvée par plusieurs autres études dont l'enquête canadienne susmentionnée. J.-P. Lafrance confirme la prédominance des garçons dans l'utilisation de divers outils électroniques, comme surfer sur internet, télécharger des musiques, films ou logiciels ou jouer, alors que chez les filles les activités en lien avec les nou-

velles technologies qui prédominent sont : la communication (messagerie, chat, etc.), les travaux scolaires et la recherche d'information. « Le jeu (vidéo) est l'activité où la différence est la plus marquée » (ibid, p. 121), ce qui confirme encore une fois, les résultats de notre analyse.

Les activités ménagères.

Nous revenons ici sur les activités ménagères, que nous avons déjà analysées dans le cadre de la logique de reproduction afin de voir de plus près comment se manifeste le clivage constaté plus haut selon le milieu socioculturel des enfants. Alors qu'il s'agit d'un sujet abordé de manière latérale durant les entretiens, on constate que les enfants de milieu aisé s'investissent beaucoup moins dans ce type d'activités que les enfants de milieu populaire et ceci se vérifie tant par le nombre d'enfants concernés que par la quantité et le type d'activités ménagères réalisées. Certains enfants de milieu aisé disent aider leur maman dans les tâches ménagères tout en ne se sentant pas vraiment très concernés, alors que, les enfants de milieu populaire abordent souvent ce sujet de leur propre initiative montrant ainsi que les tâches ménagères font partie de leur quotidien. Parmi les premiers, il s'agit de : mettre la table, vider le lave-vaisselle, chauffer les repas, ranger la chambre et descendre la poubelle, bien que la plupart du temps ce ne soient qu'une ou deux de ces tâches qu'ils assument. Parmi les deuxièmes, il s'agit en plus de tout cela, de débarrasser la table, ranger les jouets, dépoussiérer, faire son lit, passer l'aspirateur, faire à manger, s'occuper de ses frères et soeurs, servir le repas de midi à son père tous les jours, balayer, préparer le petit déjeuner, accompagner et aider à faire les courses, aider sa maman à prendre un bain. La plupart des enfants de milieu populaire réalisent au moins quatre d'entre elles.

La première explication de ce clivage vient du fait, déjà souligné, que dans le milieu aisé les activités ménagères sont souvent assurées par une tierce personne extérieure au ménage et payée pour les réaliser, ce qui n'est jamais le cas dans les familles de milieu populaire qui doivent assurer toutes les tâches à l'intérieur du ménage.

Dans ce sens, on observe aussi que le discours des mères diffère selon le milieu. Pour les quelques mères de milieu aisé concernées, demander de l'aide à leurs enfants correspond à une forme d'éducation, à un but plutôt axiologique, de leur apprendre à partager, ainsi qu'à s'impliquer dans la vie familiale et col-

lective. Mais, ceci ne signifie pas que l'aide en question ne rende pas un réel service et que certaines mères ne comptent pas sur cette participation dans l'organisation quotidienne. Par contre, pour les mères de milieu populaire, cette demande d'aide répond à un besoin pratique concret d'assurer le bon fonctionnement quotidien de la famille. Pour certaines mères de milieu populaire, il s'agit aussi d'encourager le développement d'une autonomie de leurs enfants sur ce plan là, « qui leur permettra de mieux se débrouiller dans le futur ». N'oublions pas que les parents de milieu populaire visent l'autonomie de l'enfant à plus court terme que ceux de milieu aisé. Notons, par ailleurs, que certains Petits participent volontiers aux activités ménagères, car cela fait partie d'un stade de développement où les enfants aiment imiter les rôles parentaux. Des lors, il n'est pas surprenant d'observer que plus de Petits de milieu populaire imitent les parents dans ce type d'activité, que ceux de milieu aisé.

En ce qui concerne l'influence du genre dans la réalisation de ce type d'activité, on observe que les filles restent encore aujourd'hui majoritaires dans la réalisation des d'activités ménagères. Ceci est déjà prouvé par nos résultats des chapitres précédents (voir chapitre 3 et 6). Lorsque le sujet est abordé, la majorité des mères, expriment une *envie* de faire participer les garçons autant que les filles aux tâches ménagères, mais dans la pratique cela ne marche pas toujours, comme l'avoue une d'entre elles.

« Mais Géraldine fait déjà plus naturellement que son frère.. ça m'énerve beaucoup, parce que hem... voilà ce qui fait que maintenant je fais un gros, gros effort, pour que son frère... » [Voir annexe : le quotidien de Géraldine Galland].

Par ailleurs, on observe que certains garçons ne s'aperçoivent même pas qu'ils pourraient être concernés par ce genre d'activité, en dehors de s'occuper de leurs propres affaires. C'est le cas de Mathias qui, lorsque je lui demande s'il aide sa maman, me répond qu'elle « n'a pas besoin, car elle se débrouille très bien » [Voir annexe : le quotidien de Mathias Mercier]. Ceci montre la distance existant entre le souhait des mères de faire prendre conscience aux enfants d'une égalité de traitement et la réalité.

Les activités périscolaires et parascolaires (animation et garde structurées).

La fréquentation des institutions d'animation et de garde d'enfants est beaucoup plus importante chez les enfants de milieu populaire que chez les enfants de milieu aisé. A cela s'ajoutent deux indices supplémentaires chez les enfants de milieu populaire: d'abord, l'intensité de ce type d'activité, et ensuite, le cumul. Intensité, dans le sens où certains enfants sont inscrits tous les jours dans ces structures et cumul, dans le sens où ils profitent de plusieurs offres d'animation et de garde différentes. Par exemple, certains enfants mangent au restaurant scolaire, restent au parascolaire après 16h ou sont inscrits aux études surveillées après l'école et aux Centres de loisirs, Maisons de quartier ou Jardins Robinson, les mercredis. Par contre, dans les familles aisées les activités périscolaires ou parascolaires font partie d'un ensemble d'alternatives de garde variées (réseau de connaissances, filles au pair ou nourrices, grands-parents, etc.) qui se combinent au fil des jours en différenciant tant les espaces de socialisation que les acteurs concernés. Ceci nous permet d'avancer que les enfants de milieu populaire fréquentant de manière assidue les structures de garde publiques subissent une socialisation routinière et sur-institutionnalisante autour du régime scolaire, par rapport aux enfants de milieu aisé.

7.2.2.5 Cinquième logique : la recherche de certaines valeurs et l'importance de la pratique religieuse dans les activités extrascolaires.

Les valeurs à développer chez les enfants peuvent inciter aussi les parents, en particulier les mères, au choix de certaines activités extrascolaires plutôt que d'autres. Ces valeurs ne sont pas systématiquement en lien avec une foi ou une pratique religieuse et n'apparaissent pas toujours explicitement dans le discours des mères lorsqu'elles parlent du choix des activités extrascolaires. Les familles pratiquantes tendent plus facilement à mettre en avant des valeurs en lien avec l'éducation de leurs enfants et leur emploi du temps que les autres. Parmi les dyades de milieu aisé, la référence aux valeurs liées à l'éducation des enfants apparaît souvent dans le discours des mères. Dans les dyades de milieu popu-

laire, les mères et parfois les enfants, un peu moins fréquemment parlent aussi de ces types de valeurs.

Les valeurs avancées dans les entretiens par les mères et les enfants de milieu aisé sont les suivantes :

- L'importance des jeux ou des sports d'équipe (p. ex. le basket) et le sens représenté par l'esprit d'équipe comme le scoutisme (Madame Alberti, Madame Barraud, Madame Farel) ;
- la notion du plaisir dans l'effort (Madame Nasel), ainsi que d'apprendre à mériter les choses, après un effort (Madame Erland) ;
- le fait de ne pas être attiré par des gadgets, ni par des habits de marque (Madame Farel) ;
- ne pas se laisser influencer par la publicité et les mass médias (Madame Lodge) ;
- apprendre à valoriser toutes les personnes sans distinction de classe, être généreux (Madame Thétra) ; être généreux et vouloir donner ses jouets, car il a l'impression d'en avoir trop (Xavier Xellier) ;
- pour le choix de lecture, préférer lire "des histoires de juifs", comme celle d'Anna Franck, ou la Bible que d'autres lectures (Bénédictine Barraud).

Les valeurs avancées dans les entretiens par les mères et les enfants de milieu populaire sont les suivantes :

- L'importance du respect, de l'ordre et de l'obéissance (Madame Iselin, Madame Joalheiro et Madame Vilca) ;
- savoir résister à la déplorable situation actuelle où tout est centré sur l'argent, apprendre à supporter la restriction de l'argent poche (Madame Koch) ;
- éviter de se stresser, prendre les choses comme elles viennent (Madame Pittore) ;
- l'importance d'être très bien organisé, ponctuel et de savoir s'entraider (Madame Stein) ;
- l'importance d'être bons et « éduqués » (politesse) (Madame Vilca) ;
- chercher à ne pas se disputer et à s'entendre avec tout le monde (Paola Pittore).

Le lien entre les activités extrascolaires et les valeurs est beaucoup plus clair pour les sujets de milieu aisé, que pour ceux de milieu populaire. De plus, la

position sociale occupée par les uns et les autres a une forte incidence. Pour les dominants, le discours montre l'assurance ainsi que le besoin de se montrer magnanime, alors que pour les dominés, le discours exprime une attitude de dépendance et même parfois, un certain conformisme. Les premiers disent valoriser le partage, la vie collective et en équipe, le plaisir dans l'effort, le mérite, l'ouverture et la sensibilisation religieuse, alors que les seconds sont beaucoup plus centrés sur le savoir être obéissant, respectueux, ordonné, ponctuel, poli, savoir supporter (sans stresser), chercher la paix, mais aussi savoir résister à la société de consommation. Cette dernière valeur est aussi présente dans le discours du milieu aisé. Les enfants des dominants bénéficient, tant du point de vue financier que culturel, d'un choix beaucoup plus important d'espaces de socialisation ainsi que d'activités extrascolaires. Les enfants des dominés, par contre, ne peuvent pas toujours accéder aux activités qu'ils souhaitent et fréquentent souvent celles qui tournent autour de l'institution scolaire (péri et parascolaire) exigeant, entre autres, une plus grande discipline et moins de ressources.

En ce qui concerne la pratique religieuse, la croyance religieuse des familles de milieu aisé, n'est pas très fréquente, mais lorsqu'elle est présente souvent elle est accompagnée d'une certaine pratique religieuse, alors que parmi les familles de milieu populaire, on peut se déclarer plus facilement croyant tout en n'étant pas souvent pratiquant. Ce qui montrerait qu'il est plus facile d'être croyant et pratiquant dans le milieu aisé, que dans le milieu populaire. Pour ce dernier, les entretiens montrent que la pratique religieuse se concentre surtout autour de certaines cérémonies religieuses, notamment la Première Communion. On peut comparer les propos de Madame Farel avec ceux de Madame Pittore. La première, de milieu aisé, affirme :

« Pour nous le catéchisme, n'est pas une activité extrascolaire en plus, ça fait partie de l'éducation...oui.. oui.. ().. pour nous c'est hors de question qu'il ne le fasse pas, mon mari est très impliqué dans la paroisse ...().. même s'il ne va pas beaucoup à l'église, il est très impliqué et donc, lui il est protestant, moi je suis catholique, mais on est vraiment, on participe... () enfin, moi je ne le (le catéchisme) mets pas comme une activité en plus, pour moi ça fait partie de l'éduc.. de la formation ». [Voir annexe : le quotidien de Ferdinand Farel].

La deuxième, de milieu populaire, dit :

« Alors le problème est le suivant, ce qu'elle fait du catéchisme .. () et il faut que je m'en occupe.. elle fait le jeudi, bon, c'est une semaine sur deux ah... mais il

faut quand même que je l'accompagne, il faut quand même prendre du temps.. no..on, ça ne tiendrait qu'à moi, elle n'aurait pas fait, j'aurais préféré qu'elle fasse une autre chose... () je vais dire, jusqu'à l'année prochaine, elle fait ça, elle fait sa première communion l'année prochaine et après, stop. Après il y aura autre chose, elle devient plus grande et il y a des choses bien plus importantes ». [Voir annexe : le quotidien de Paola Pittore].

Aucune influence de genre n'a pu être constatée au sujet du discours sur les valeurs.

7.2.3 Analyse de l'emploi du temps de l'enfant sous l'angle de la relation mère – enfant.

Après avoir passé en revue les différentes logiques sous-jacentes aux discours des mères et des enfants sur l'emploi du temps extrascolaire distinguant clairement les dyades selon le milieu socioculturel, nous allons présenter une nouvelle lecture. Nous sommes persuadés que l'analyse qualitative peut nous donner des pistes pour comprendre l'ambiguïté de certains résultats des analyses quantitatives.

Pour cela, nous devons sortir de la logique structurelle du milieu socioculturel comme une des principales base explicatives de l'emploi du temps de l'enfant et réaliser une observation sous un autre angle.

En effet, nous constatons que lorsqu'une mère parle de l'emploi du temps de son enfant, y apparaissent, implicitement ou explicitement, ses représentations sur lui ainsi que sur les interactions entre elle et lui. Nous avons pu constater que ces représentations ainsi que ses propres attentes vont exercer une importante influence, sur la manière dont elle envisagera le temps extrascolaire de celui-ci, ainsi que sur la manière dont l'enfant va se positionner par rapport à ses occupations quotidiennes. Cette perspective d'analyse échappe aux théories qui supposent une distinction centrée uniquement sur les milieux socioculturels ou socioprofessionnels. Ainsi, nous constatons que des mères des milieux sociocul-

turels qui sont à l'opposé l'un de l'autre, adoptent des attitudes semblables concernant l'emploi du temps de leurs enfants.

Il s'agit, par ailleurs, d'un rapport singulier qui n'est pas nécessairement transposable entre les membres d'une même fratrie, contrairement à ce qui se passe, lorsque l'on se situe du point de vue de stratégies éducatives étudiées par J. Kellerhals et C. Montandon (1991) ou des identités familiales dans les conduites de loisirs étudiées par B. Dubreuil (1998). Dans les deux cas, la famille est analysée comme une entité homogène.

D'autre part, dans notre analyse la relation mère-enfant n'est pas fixée pour toujours. Elle peut changer, évoluer ; ce qui n'empêche pas qu'elle puisse être ponctuellement définie.

C'est ainsi que nous avons pu constater, que suite à la prise de contact des parents en vue de la participation de leur enfant à cette étude, tant pour l'échantillon quantitatif que pour l'échantillon qualitatif, certains d'entre eux nous ont demandé à pouvoir échanger l'enfant sélectionné pour un autre enfant de la fratrie, représentant à leurs yeux beaucoup plus d'intérêt pour notre étude.

Nous avons aussi remarqué lors des entretiens qualitatifs la difficulté de certaines mères à parler de l'enfant enquêté. Comme le cas de cette mère de famille nombreuse qui revenait systématiquement à la fratrie comme un tout indissociable, montrant de la difficulté à parler de son fils en particulier. Ou le cas de deux autres mères qui avaient tendance à parler plus de la sœur ou du frère du sujet sélectionné, que du sujet lui-même.

Nous avons vu dans la partie quantitative que de nombreuses variables déterminent l'emploi du temps de l'enfant selon le type d'activité en question. Ces mêmes variables combinées avec d'autres vont déterminer aussi l'interaction entre la mère et l'enfant.

Inutile d'énumérer chaque variable pouvant être concernée. La liste serait trop longue et leur pertinence resterait nécessairement floue. On pourrait parler d'un enfant désiré ou pas, du type de grossesse, du type d'accouchement, de la relation du couple parental, du succès ou de la frustration professionnelle de la mère, de sa disponibilité de temps, de sa santé, de sa personnalité, de la personnalité de l'enfant, des stratégies éducatives des parents et de beaucoup d'autres sujets en lien avec la relation mère-enfant. Notre but ici est de pouvoir

tout simplement distinguer des types d'enfants, selon leur emploi du temps, lorsque celui-ci est déterminé par les attentes parentales. Tout en sachant que ces attentes se construisent à partir d'une relation, d'une interaction.

Les analyses des dyades sous cette nouvelle lecture nous ont permis de construire une typologie de l'enfant selon les attentes parentales.

7.2.3.1 Proposition d'une typologie sociologique de l'enfant selon les attentes parentales

Avant de présenter cette typologie, notons qu'elle ne prétend pas aborder le domaine affectif de la relation entre la mère et l'enfant, ou entre les parents et l'enfant. Nous laissons cet aspect aux spécialistes, notre seul intérêt étant de considérer l'enfant en tant qu'acteur social, en premier lieu, à l'intérieur de sa propre famille.

Nous avons distingué cinq types d'enfants.

- 1. L'enfant – charge**
- 2. L'enfant – secours**
- 3. L'enfant – là**
 - a. Avec – cadre**
 - b. Sans – cadre**
- 4. L'enfant – opportunité**
- 5. L'enfant – modèle**

L'enfant – charge.

Certains enfants réalisent, d'une manière plus ou moins claire, qu'ils représentent un poids, une difficulté, une obligation ou un stress permanent pour leurs parents, nous l'appelons l'enfant-charge. L'emploi du temps extrascolaire de l'enfant charge peut varier selon le milieu socioéconomique de la famille, mais il est fort probable que le temps passé en compagnie de sa famille soit plutôt restreint. L'enfant-charge, étant donné sa situation peut, soit, être inscrit dans toutes sortes d'activités extrascolaires, soit être très souvent gardé par les grands-

parents ou d'autres membres de la famille, soit, être accueilli par des tiers, soit, passer beaucoup de temps seul chez lui.

L'enfant – charge, n'est pas toujours visible, car naturellement il n'est pas fier de sa condition et essaiera de la cacher, tant qu'il peut. Lorsque les *autres* s'aperçoivent de sa situation, il sent leur regard se voyant comme une victime et l'image de la victime n'est pas réjouissante. L'enfant – charge tentera de s'effacer pour ne pas déranger en se montrant plutôt soumis, lorsqu'il se trouve chez lui. Au contraire, il peut se *révolter* à sa manière, lorsqu'il se trouve à l'école ou dans un endroit hors de la famille. Il aura du mal à s'épanouir à l'intérieur du cadre familial et aura plutôt tendance à fuir, physiquement ou mentalement. Il peut cependant développer, une grande résistance à la souffrance, ainsi qu'une maturité précoce.

Plusieurs situations peuvent créer chez l'enfant le sentiment d'être un poids pour ses parents. Il faut savoir qu'un enfant – charge peut devenir un enfant battu. C'est ainsi que la mère d'Oscar Orta avoue à un moment donné avoir battu son enfant. [Voir annexe : les quotidiens d'Oscar Orta et de Joao Joalheiro]. Les deux enfants-charge de notre échantillon, sont de milieu populaire, cependant nous pouvons aussi trouver des enfants-charge de milieu aisé, comme l'héroïne de Nathalie Sarraute dans le récit autobiographique « Enfance ». (1985).

L'enfant – secours.

Certains enfants se rendent compte que leur rôle primordial à l'intérieur du cadre familial est d'être un soutien pour leur famille ; nous l'appelons l'enfant-secours. Il s'agit, ici, d'une situation opposée à celle de l'enfant-charge, car c'est leur présence qui permet de soulager les difficultés auxquelles la famille est confrontée. Un enfant-secours porte en lui le sentiment d'être un pilier pour sa famille et quelqu'un d'indispensable ; ce qui, pour un enfant, peut être très valorisant. L'enfant-secours est soumis à des exigences qui ne sont pas adaptées à son âge. Il a moins de temps que les autres enfants de son âge pour ses loisirs, car l'attention des parents de l'enfant-secours se centre plus sur les tâches domestiques que sur les tâches scolaires. Son emploi du temps est surtout dicté par l'emploi du temps des autres membres de la famille. Ses choix d'activités extrascolaires seront réduits. Le rôle de l'enfant-secours est plutôt celui de soulager ses parents que d'être soutenu par eux. Parfois, la relation parent – enfant peut même, avec le temps, s'inverser totalement obligeant l'enfant à assumer des décisions impliquant toute la famille. La responsabilisation précoce de l'enfant-secours peut développer en lui, selon la situation qui le produit, un sentiment de

suffisance, de compassion ou de honte à l'égard de ses parents et par voie de conséquence, aussi à l'égard des autres. (Ceci peut se produire dans différentes circonstances).

Parfois l'enfant – secours est une formation réactionnelle au sentiment d'avoir été un enfant-charge : par réaction au sentiment d'être un poids, l'enfant peut, sans en être totalement conscient peut-être, devenir un soutien, pour se rendre utile, voire indispensable. Il se peut aussi que cela se produise par un changement dans l'attitude des parents qui, du fait qu'ils lui font sentir, d'une manière ou d'une autre, qu'il représente un poids, l'obligent dans le même mouvement à alléger la difficulté en se rendant totalement disponible. Concrètement il sera un enfant-secours, mais dans le fond il restera en lui le sentiment d'être aussi un enfant-charge, dont aucun secours ne sera jamais suffisant à ses yeux comme, sans doute, aux yeux de ses parents.

Un enfant-secours peut aussi, être un enfant battu. Selon les circonstances dans lesquels il doit se débrouiller. Il est important de retenir que l'enfant-secours tend à se trouver plutôt chez les aînés et parmi eux, plutôt chez les filles. Toutefois, ceci n'est pas systématique. Dans nos analyses, nous avons un cas d'enfant – secours. [Voir annexe : le quotidien de Paola Pittore]

L'enfant – là.

Certains enfants réalisent que, pour leurs parents, ils constituent un fait allant de soi. Ils ont l'impression de faire partie de la vie des parents comme des *accompagnateurs* qui, à un moment donné, sont arrivés dans leurs vies. Les objectifs des parents de l'enfant-là sont de les éduquer avec leur complicité, pour qu'ils soient *comme eux*, de satisfaire leurs besoins en leur donnant dans la mesure du possible tout *ce qu'il faut* et dans la mesure du faisable, aussi *ce qu'ils aiment*. Selon le milieu socio-économique et culturel de provenance de l'enfant, les parents de l'enfant-là vont avoir quelques exigences. Mais la base générale est que l'enfant – là n'éprouve pas de grandes contraintes de la part de ses parents. Il pourra suivre son existence, comme eux ils ont suivi la leur ou en essayant de l'améliorer s'il le peut. L'enfant – là a le sentiment de pouvoir se développer plus ou moins à sa guise. Il ne peut pas tout faire, car il a un certain cadre minimum en lien avec son âge, mais beaucoup de choses ne dépendent que de lui et de sa demande; il jouit, en général, d'une grande confiance de la part de ses parents.

L'enfant – là a parfois le sentiment d'être là, sans susciter un grand intérêt de la part de ses parents. La confiance que les parents lui témoignent est parfois difficile à vivre, car finalement quoi qu'il fasse ils seront d'accord et ils le soutiendront, en lui donnant finalement le sentiment d'être un simple consommateur car, quoi qu'il choisisse, tout sera bon. Il peut aussi sentir parfois que la confiance de ses parents est plutôt une attitude de confort que d'un réel intérêt pour sa personne.

Les parents de l'enfant – là, en dehors de quelques règles en lien avec l'éducation immédiate, n'ont pas d'attentes précises pour leurs enfants, en dehors du fait qu'ils suivent *normalement* leurs parcours scolaire. La normalité du parcours de l'enfant – là est mesurée à l'aune de leurs propres parcours à eux. En dehors de l'école, qui est obligatoire, l'enfant – là doit s'adapter au rythme de ses parents et les parents s'adapteront dans la mesure du possible à ses demandes. Bien que de toute façon, la confiance et la liberté priment, il faut distinguer deux modalités : l'enfant – là avec cadre et l'enfant – là sans cadre.

L'enfant – là – avec – cadre.

Dans ce cas-ci, l'enfant-là doit se tenir à un cadre minimum comportant quelques exigences. Celles-ci peuvent aller de l'obligation de réaliser ses devoirs au contrôle du temps de télévision, jeux vidéo, ordinateur ou des sorties non prévues. Il se peut aussi que l'enfant – là avec cadre, selon son âge, ait à assurer parfois certaines responsabilités domestiques.

En ce qui concerne son temps extrascolaire, l'intérêt premier est d'éviter que l'enfant-là se trouve seul et ensuite de plus ou moins suivre ce qu'il va faire. L'inscription à un cours de musique, à un cours de sport ou à un autre type de cours peut être suggérée par les parents de l'enfant – là avec cadre, surtout si l'un d'entre eux a fait la même chose quand il était petit ou est très attaché à cette activité-là. Il se peut aussi que cela corresponde à une exigence concernant un objectif bien ciblé des parents, par exemple, que l'enfant apprenne à nager ou qu'il apprenne sa langue maternelle s'il n'est pas francophone, etc.. L'enfant-là a la liberté de proposer une activité, ainsi que de l'arrêter (plus ou moins vite) s'il n'a plus envie de la continuer. Une nouvelle activité peut apparaître ensuite. La découverte de nouvelles choses par l'enfant est souvent un objectif des parents de l'enfant – là avec cadre, mais le plaisir de l'enfant reste primordial.

Une exception peut se présenter pour deux types de cours qui tendent à ne pas s'arrêter très vite malgré une absence de motivation chez l'enfant: les différents cours d'instruction religieuse ou les cours de langue maternelle pour les enfants non-francophones. Les premiers, débouchent sur une cérémonie, comme par exemple, la première communion. Dès lors, lorsque la motivation n'est pas très forte, la cérémonie sert de but final de l'activité. En ce qui concerne, les cours de langue maternelle, lorsque les enfants ne sont pas enthousiastes, soit les parents trouvent des moyens pour les convaincre, soit la question ne se pose pas comme un choix, mais comme un surplus d'école, donc obligatoire. Ceci est particulièrement vrai pour les enfants venant de pays dont le Consulat adresse une lettre d'invitation à s'inscrire aux cours.

L'enfant-là-avec-cadre, correspond à une grande palette d'enfants de notre temps. Ils concernent d'ailleurs souvent ceux que l'on définit comme « l'enfant » dans beaucoup d'études sociologiques. L'enfant-là avec cadre évoque une sorte *d'enfant moyen*, vu souvent comme l'enfant distinctif des classes moyenne et moyenne supérieure.

L'enfant-là-avec-cadre peut appartenir à n'importe quel milieu social. Seuls l'habitus et le contenu de ses activités changeront selon le milieu.

L'enfant-là-avec-cadre se vante souvent d'avoir des parents « cools », mais il lui arrive de se sentir désorienté. En gros, il a un grand choix, mais parfois peu d'échange avec ses parents. Dans le meilleur des cas, l'enfant – là avec cadre, se découvre une passion, souvent par l'intermédiaire d'une tierce personne ou parfois justement en suivant les pas d'une passion d'un de ces deux parents. Il s'installe alors dans sa passion et la vit à fond en y trouvant son compte avec tout le soutien qu'il souhaite de ses parents. Sans passion particulière, l'enfant – là avec cadre, peut vivre sa vie comme un suiveur.

Certains enfants-là-avec-cadre, peuvent devenir des enfants – roi. Dans ce cas-ci, l'enfant se rend compte qu'il exerce un pouvoir sans limites sur ses parents ; il apprend à imposer son point de vue en soumettant ces derniers de plus en plus à ses demandes et en réduisant le cadre d'exigences à un minimum de contraintes.

Nous avons observé dix cas d'enfant-là-avec-cadre. [Voir annexe : les quotidiens d'Alessia Alberti, de Camilia Cyrus, de Géraldine Galland, d'Iris Iselin, de

Mathias Mercier, de Nicolas Nasel, de Ronaldo Ribeiro, de Sonia Sousa, de Stephan Stein et de Zahra Zémir].

L'enfant - là - sans - cadre.

Cet enfant-ci doit répondre à un strict minimum d'exigences dont surtout celle d'avoir une forte capacité d'adaptation. Sa liberté est donc plus grande que celle de l'enfant-là-avec-cadre, mais elle constitue un poids plutôt qu'un éventuel avantage et parfois même un risque, dans certaines situations.

Il est rare de trouver des enfants se développant sans cadre car il y a toujours un cadre minimum, mais cette appellation permet de rendre compte de certains cas de parents, souvent stressés, qui considèrent qu'à partir d'un certain âge, (en général, dès que l'enfant commence à se déplacer seul), il n'y a nul besoin de suivre son quotidien de tout près. Ils lui accordent toute leur confiance, sans aucune inquiétude.

En outre, les parents des enfants-là-sans-cadre, sont souvent aussi actifs que mal organisés. Ils peuvent avoir des horaires très irréguliers, sont souvent noyés de travail, certains, en plus de leur profession, prennent des responsabilités sociales ou politiques (travail bénévole, militant, associatif, etc.). Ils peuvent reprendre des études ou une formation en emploi. Ils ont souvent une famille nombreuse ou bien il peut s'agir d'un parent isolé, le plus couramment la mère.

L'enfant-là-sans-cadre, sait que ses parents sont dépassés ; c'est du reste leur caractéristique principale. Il sait aussi que leurs sens de l'anticipation est peu développé et qu'en général ils comptent sur sa débrouillardise ou sur un geste solidaire ou amical de l'entourage pour résoudre des problèmes élémentaires, comme de pouvoir attendre ses parents au chaud ou de pouvoir déjeuner, car ils ont oublié que ce jour-là il rentrait à midi. Aujourd'hui le téléphone portable aide particulièrement l'enfant-là-sans-cadre.

L'emploi du temps de l'enfant-là-sans-cadre peut être très variable. Il peut ou pas être inscrit à des cours hors école. Cela dépendra du milieu socioculturel de ces parents et de son envie réelle. En principe, les parents de l'enfant-là-sans-cadre ne s'opposent pas aux demandes de leurs enfants sauf lorsque celles-ci viennent perturber leur propre emploi du temps. L'enfant-là-sans-cadre gère son temps de manière assez autonome. Il peut, par exemple, regarder la télévision

presque sans restriction ou rester hors de la maison sans de vraies contraintes d'horaire.

Le quotidien de l'enfant-là-sans-cadre, souffre d'une mauvaise coordination chronique ce qui lui pèse. Les retards, ses attentes et celles des autres, les changements de programmes, les oublis, souvent sous le regard d'autrui ainsi que les commentaires des adultes au sujet de ses parents, etc. lui sont durs à supporter. L'enfant-là-sans-cadre se sent parfois seul, attristé, découragé. Il sait que ses parents tiennent à lui, mais il constate qu'ils n'arrivent pas à faire autrement.

L'enfant-là-sans-cadre ressent la culpabilité de ses parents, développant en lui une confusion de sentiments allant de la compréhension au reproche, de la compassion à la colère, de la complicité à l'accusation. L'enfant-là-sans-cadre peut recevoir tout d'un coup des cadeaux inattendus de ses parents et en même temps ne pas encore avoir son costume de gymnastique, un mois après la rentrée scolaire. S'il vient d'un milieu social aisé l'argent de poche ne manquera pas. Dans ce cas, l'enfant – là sans cadre dépensera de l'argent plus facilement que ses camarades et se sentira plus attiré par les produits chers et de marque, afin de s'affirmer devant les autres. S'il vient d'un milieu populaire, il aura moins de chances d'essayer de compenser, ainsi sa situation. Il aura tendance plutôt à trouver son compte en désertant petit à petit le milieu familial.

L'enfant-là-sans-cadre, en général, s'autonomise de force avant ces camarades. Il apprend à *se débrouiller* dans toute sorte de situations, en courant même dans certains cas des risques. Comme il dépend plus de son entourage (ses camarades d'école, ses voisins, le personnel d'encadrement de son école, etc.) que la plupart des enfants, il est obligé de maintenir et de développer son réseau de connaissances. Il sait aussi que ses parents sont en général, très fiers de lui, vantant sa débrouillardise, sa compréhension et la complicité qu'ils ont entre eux.

Avec le temps, un enfant-là-sans-cadre, peut développer le sentiment d'être un enfant délaissé. Cela dépendra, en partie, des situations auxquelles l'enfant aura été confronté, de sa sensibilité, de son caractère et de l'ambiance familiale générale pouvant lui témoigner plus ou moins clairement un soutien et affection. Nous avons observé un cas d'enfant-là-sans-cadre. [Voir annexe : le quotidien de Kevin Koch]

L'enfant – opportunité

Certains enfants ont l'impression que leurs parents leur accordent une importance sans limites, basée particulièrement sur leurs compétences, intérêts, possibilités de développement. Ils sentent que leurs parents les admirent fortement et que leur manière d'être et leur capacité crée en eux des espoirs immenses. Ils voient leurs parents les suivre attentivement dans tous leurs gestes et actions en les engageant, d'une façon plus ou moins consciente, à devenir des sortes de tremplins pour accéder à une vie *meilleure* que la leur. Les enfants qui se trouvent dans cette situation ont le sentiment d'être des enfants - opportunité.

L'enfant – opportunité peut se trouver dans tous les milieux sociaux. Seule l'ambition des parents pour leurs enfants varie selon le milieu. Cela peut aller du cadre moyen ou supérieur disant « tu seras Ministre, mon fils » ou « tu sortiras de la meilleure école du pays » à celle de l'ouvrier « tu seras indépendant, mon enfant, tu seras toi, le patron ». L'enfant – opportunité se rend compte que pour ses parents la réussite matérielle et professionnelle est primordiale et que celle-ci passe principalement par les études et le développement de ses performances.

L'enfant – opportunité se sent, en général, très motivé par ses parents et se rend clairement compte qu'il est dans un monde compétitif où il doit être le meilleur possible.

Les exigences des parents à l'égard de l'enfant – opportunité peuvent varier. Certains enfants, doivent être très bons en tout ce qu'ils font. Pour d'autres, il suffit de se concentrer sur la réussite scolaire. Pour d'autres encore, il s'agit de suivre correctement ses études mais, surtout leurs performances sportives (gymnastique, basket-ball, tennis, etc.) ou leur talent artistique (patinage artistique, danse, musique) représentant l'objectif prioritaire des parents qui espèrent qu'ils deviennent des champions ou des lauréats.

Par ailleurs, certains enfants – opportunité se rendent compte que tant qu'ils maintiennent leurs performances à un excellent niveau, ils peuvent obtenir presque ce qu'ils veulent de leurs parents. Ce qui les rapproche des enfants-là-avec-cadre, mais avec cette différence nette que les enfants – opportunité sont suivis de très près par leurs parents qui fondent des grands espoirs sur eux. Cela s'observe dans l'achat de livres d'exercices pendant les vacances, de logiciels didactiques pour qu'ils entraînent, des inscriptions à différents types d'activités

culturelles ou artistiques, etc., Une compensation matérielle est souvent prévue pour chaque bon résultat scolaire. Celle-ci devient alors parfois le nerf de l'effort. Il faut devenir à tous prix le meilleur et assurer une mobilité ascendante dans la société. Ce qui conduit souvent à un suivi extrême surtout par l'un des deux parents, ne laissant aucune chance de choisir une activité non programmée ou de développer des initiatives personnelles.

L'enfant – opportunité est, par excellence, l'enfant qui se profile parfaitement dans l'économie libérale et néolibérale d'aujourd'hui. Tout le monde connaît des exemples plus ou moins excessifs des enfants – opportunité. Avec la société de marché postindustrielle, l'éducation et formation de l'enfant deviennent de plus en plus une valeur marchande. L'accumulation d'une somme de savoirs et de performances est considérée par un nombre très important de familles, aujourd'hui, comme un investissement, plutôt que comme un moyen pour mieux comprendre le monde qui nous entoure et l'améliorer. Et les enfants eux-mêmes en prennent conscience.

Nous avons classés cinq enfants comme des enfants-opportunité. [Voir annexe : les quotidiens de Damien Dulac, d'Emilie Erland, d'Halima Habib, de Valentina Villca et de Yassim Yvart]

L'enfant – modèle.

Certains enfants ont le sentiment d'être la marque de distinction de leurs parents. Ils ont une exigence primordiale qui est celle de représenter de manière exemplaire, chaque fois que c'est possible, les valeurs de leurs parents. Cette exigence peut, selon la situation particulière et le milieu social, être plus ou moins lourde. L'enfant a ainsi l'impression d'être un enfant-modèle. Il sait que ses parents ont une vision du monde, une idéologie ou une croyance religieuse qui est le pilier de tout ce qu'ils font. Ce qui prime ici, c'est de porter les valeurs parentales, qui, dès la petite enfance, lui ont été inculquées. L'enfant-modèle sait qu'il doit y rester fidèle, car ne pas les suivre provoquerait une immense déception à ses parents.

Les valeurs soutenues par les parents des enfants-modèles peuvent être très diverses et parfois même complètement opposées. La plupart du temps, lorsque des parents tiennent, en priorité, à la transmission de leurs valeurs à leurs enfants, il s'agit des valeurs telles que la fraternité, la justice et la paix dans le

monde. Mais il y a aussi la transmission d'autres valeurs poussant plutôt à la compétition, à l'individualisme et au mépris des plus faibles. Cette seconde tendance étant celle de la société actuelle, nécessite moins d'effort de la part des parents, raison pour laquelle il est plus rare de l'entendre avouée ouvertement. Elle a été très bien décrite dans le livre « Mars » de Fritz Zorn (1979).

On peut trouver différents types d'enfants-modèles, depuis l'enfant d'une famille religieuse pratiquante, jusqu'à l'enfant de parents militants politiques et enfin, ceux dont les parents se rallient à une ligne de pensée particulière comme celle des anthroposophes, des végétariens, des végétaliens, etc.

Un enfant-modèle sait que ses activités extrascolaires doivent être choisies en concordance avec les valeurs de sa famille. De plus, certaines d'entre elles cependant peuvent être imposées, surtout lorsqu'elles font partie de la pratique concrète de ces valeurs. Le cas le plus typique concerne l'assistance à des cours d'instruction religieuse ainsi qu'aux célébrations religieuses. Enfin, un enfant-modèle de parents anthroposophes ne jouera vraisemblablement pas avec des jouets en plastique et un enfant-modèle d'une famille végétalienne ne mangera aucun produit animal. L'enfant-modèle, en général, accepte cela comme allant de soi. De toute façon, il sait aussi que son désaccord éventuel ne changerait rien à la situation. Les enfants-modèles peuvent provenir de n'importe quel milieu social.

L'emploi du temps extrascolaire de l'enfant-modèle est influencé par ces valeurs. Ceci, tant dans le contenu de ses activités (type de lecture, type de films, type de jeux, etc.), que dans sa relation aux pairs. L'enfant-modèle évitera de créer des liens avec des enfants ne partageant pas ses mêmes valeurs. Certains enfants-modèles sont discriminés par leurs pairs, car ils représentent une minorité ou « ne sont pas comme tout le monde ».

Dans nos recherches nous avons repéré quatre cas d'enfants – modèles. [Voir annexe : les quotidiens de Bénédicte Barraud, de Ferdinand Farel, de Thibaut Thétra et de Xavier Xellier].

7.3 Conclusions

A première vue, l'on pourrait penser que les résultats de cette analyse qualitative vérifient entièrement les hypothèses de P. Bourdieu et que nous assistons au retour de l'influence du milieu social dans toute sa force comme facteur explicatif.

Une analyse plus fine des résultats montre qu'il n'en est rien. Si nous observons les facteurs classiques de la théorie de Bourdieu, comme la reproduction des habitus et la distinction, nous constatons aussi que, par rapport à l'époque de Bourdieu, les choses ont un peu changé. La distinction massive faite par son école entre le loisir et le travail comme des pôles antinomiques pour les classes dominées par opposition à l'indistinction entre le travail et le loisir chez les dominants se trouve plutôt gommée en ce qui concerne nos observations. Par exemple, la notion de « jeux d'apprentissages » ou de « jeux éducatifs », privilégiée par la bourgeoisie (Chamboredon, Prévost, 1973 ; Bernstein, 1973), pénètre les mentalités ouvrières, tout comme le discours négatif sur la télévision. Vraisemblablement, ce dernier, est en train d'être laissé de côté par la bourgeoisie, au profit d'un autre, axé sur les jeux électroniques et certaines utilisations du net.

De plus, au lieu d'une reproduction pure et simple des classes dirigeantes justifiée par un discours rigide, on assiste chez nos sujets bourgeois à une référence au patrimoine comme incitatif d'un certain comportement souhaité, mais rarement imposé, ainsi qu'il convient dans ce milieu. C'est donc l'entretien et l'enrichissement constant du réseau social et des alliances familiales qui fait la différence. Là où, dans les classes dominées le monde « nous tombe dessus », ce même monde est vécu par la classe dominante comme un lieu de choix multiples permettant une socialisation multidimensionnelle à l'enfant.

En dehors de cette nouvelle régulation de l'influence du milieu socio-familial, un facteur bien plus important apparaît dans cette étude qualitative. Ce sont les représentations que les acteurs se donnent de la fonction de chaque enfant dans la famille, telles qu'elles apparaissent dans l'interaction mère-enfant. En effet, la typologie des représentations de la fonction de l'enfant dans la famille est intériorisée à la fois par les parents (ici la mère) et les enfants. Elle agit comme un plan organisateur inconscient qui pourrait permettre d'infléchir les effets de la classe sociale dans un sens ou dans un autre. Par exemple, un enfant de classe populaire, considéré comme un « enfant opportunité », risque

d'avoir un cursus scolaire et professionnel plus élevé qu'un « enfant-là », peu importe son milieu.

Conclusions

Dans ce dernier chapitre, plutôt que de réunir les résultats spécifiques à chaque chapitre, nous tenterons de réfléchir à la portée de certains d'entre eux, ainsi qu'aux nouvelles interrogations qu'ils nous suscitent. Mais avant cela, quelques réflexions critiques sur ce travail doivent être conduites.

Concernant la partie quantitative de cette étude, différents points doivent être soulignés. Comme nous le disions dans le chapitre sur la méthodologie, les analyses quantitatives issues de ce travail ne représentent pas les activités d'une année entière de l'enfant genevois ni, en particulier, les week-end et les périodes des vacances où le quotidien de celui-ci change indéfectiblement.

L'âge de notre population, nous a obligé à requérir l'aide des parents pour remplir l'agenda de l'enfant. Ceci a introduit probablement un biais, que l'on ne peut, par ailleurs, que difficilement éviter. Le découpage du temps de 5 minutes, dont nous étions très fiers, car il représentait des grands avantages pour le recueil des activités enfantines en donnant une grande richesse à l'étude, s'est avéré, par la suite, moins enthousiasmant. Les analyses statistiques deviennent beaucoup plus complexes et même irréalisables, dès lors que l'on ne compte pas sur un découpage standardisé par tranches d'horaire *fixes*, comme c'est le cas des enquêtes d'Eurostat, (tranches de 10 minutes) ou d'autres études qui travaillent par tranches de 15 minutes et même de 30 minutes fixes.

La rareté de ce type d'étude appliquée à une population enfantine nous a motivé à l'innovation, à l'envie de faire le mieux possible et à vouloir profiter de cette

enquête pour tout savoir sur le quotidien de l'enfant. La lourdeur reconnue de ce genre d'études ne nous a pas découragées suffisamment pour que nous limitions nos attentes. Cette étude est devenue une immense archive qu'il a fallu trier minutieusement pour pouvoir élaborer un travail, quoique très important, cependant à taille humaine. La nouveauté de ce travail ne nous a pas permis d'accéder à une littérature concernant l'emploi du temps de l'enfant, rendant compte des résultats des études similaires. Nous avons pu résoudre ce problème en cherchant d'autres types d'études ciblées, portant sur les mêmes sujets, mais non sous l'angle du temps, ainsi que quelques enquêtes de budget-temps actuelles incluant des enfants, d'âges plus élevés que nos Petits.

Enfin, les données quantitatives, comme cela a été souligné par plusieurs auteurs dans leurs critiques à ce type de méthode, donnent une information riche et objective sur l'emploi du temps des sujets, mais parfois vide de sens si elles ne s'accompagnent pas d'une étude qualitative. Dans ce but, nous avons complété l'enquête budget-temps par un volet qualitatif. L'échantillon qualitatif n'est pas tiré de l'échantillon quantitatif. Il n'en constitue pas une illustration directe. Ce qui présente des inconvénients et des avantages. L'inconvénient principal c'est que le choix des personnes interrogées n'est pas déterminé par des cas typiques issus des agendas. L'avantage, c'est que si l'échantillon qualitatif donne des résultats semblables à ceux de l'échantillon quantitatif, la puissance de nos conclusions s'en trouve augmentée.

Pour revenir à nos réflexions finales. Nous commencerons par présenter deux activités extrascolaires mises souvent en phase: le temps de jeu versus le temps de télévision chez les enfants aujourd'hui.

Jouer est, encore aujourd'hui, l'activité la plus importante des enfants. Lorsqu'elle a lieu les jours d'école les enfants de 4 à 6 ans jouent en moyenne pratiquement deux heures et les enfants de 9 à 11 ans 1h20 environ. Le mercredi les Petits jouent 3h20 en moyenne et les Grands 2h35. Cette activité apparaît en première ligne, tout au long des différentes analyses de cette étude. *Jouer* entraîne les enfants à interagir, à créer de nouveaux liens, à découvrir et inventer de nouvelles choses, ainsi qu'à explorer et à développer leur imaginaire. Cet exercice est d'autant plus attractif qu'il est libre et qui se situe dans un registre qui ne correspond pas à la réalité immédiate, comme le dit J. Huizinga : « Tout jeu est d'abord et avant tout une action libre. Le jeu commandé n'est plus du jeu. () Le jeu n'est pas la vie "courante" ou "proprement dite". Il offre un prétexte à s'évader de celle-ci pour entrer dans une sphère provisoire d'activité à tendance

propre » (Huizinga, 1938, pp. 25-26). Cette activité, primordiale chez les enfants, présente du point de vue sociologique, plusieurs aspects intéressants.

En dehors, d'un premier constat, montrant que la durée du temps de jeu des Petits est nettement plus importante que celle des Grands, nous avons pu observer l'influence de certaines variables socio-familiales sur la durée du temps de jeu des enfants. C'est ainsi que nous avons pu constater que les Petits *d'autres nationalités* dans notre catégorisation, (c'est à dire ni Suisses, ni de l'Europe occidentale), jouent significativement moins que les autres et que parmi les Grands, les garçons jouent significativement plus que les filles. Sur le premier phénomène, il est difficile d'avancer une réponse ; est-ce qu'il s'agit d'une question culturelle ou plutôt d'un problème d'insertion sociale des familles étrangères ? D'autres études plus ciblées pourraient tenter d'expliquer ce constat. Le deuxième phénomène est confirmé par chaque analyse statistique de cette recherche, ce qui montre que le genre est une variable très discriminante pour cette activité. Le fait que cette situation ne soit pas visible chez les Petits, atteste, une fois de plus, l'implication de la fonction de reproduction des rapports sociaux de sexe dans le processus de socialisation des enfants (Dafflon Nouvelle, 2008). Nous avons pu observer aussi que les aînés de fratries nombreuses jouent moins de temps que les autres enfants, alors que les enfants uniques jouent systématiquement plus.

L'influence de l'espace urbain est aussi importante. Nous avons pu vérifier que les enfants habitant dans les cités satellites jouent significativement moins que les autres, confirmant les hypothèses de diverses études dont F. Schultheis et al. (2009) rendent compte concernant l'influence de l'environnement immédiat de l'enfant dans son processus de socialisation. (Voir : Bertram, 1981 ; Vaskovics, 1982 ; Mielck, 1985 ; Englebert & Herlt, 1993 ; Oerter, 1987 ; Rohrmann, 1992 ; Rughöft, 1992). *Jouer* est aussi la principale activité réalisée avec la fratrie, sauf pour les Grands pour qui parfois, *regarder la télévision*, l'emporte. Vient ensuite la compagnie des camarades, bien que pour les Petits jouer en solitaire soit aussi une alternative fréquente.

Par ailleurs, les analyses typologiques ont montré que, tant chez les Petits que chez les Grands, la durée de l'activité ludique distingue nettement des types d'enfants. En fait, il y a les enfants « joueurs » et les autres. Les premiers, présentent une durée médiane dépassant de loin celle de tous les autres enfants. Les enfants « joueurs », peu importe leur âge, sont majoritairement des garçons, de nationalité suisse, de milieu populaire, de familles plutôt nombreuses, se déplaçant peu de chez eux, fréquentant un peu moins d'activités extrascolai-

res institutionnelles que les autres enfants, sauf pour les Grands chez qui on observe une situation bimodale: une majorité a peu d'activités extrascolaires institutionnelles et un petit nombre en a beaucoup.

En outre, les arbres de régression confirment les analyses précédentes, mais introduisent d'autres variables pouvant aussi déterminer, mais moins directement, la durée de jeu des enfants. Il s'agit de la présence ou pas d'une pratique religieuse, ainsi que de la configuration familiale (structure familiale) des enfants, bien que celles-ci se manifestent différemment selon l'âge des enfants. Enfin, on remarque que la variable milieu socioculturel n'apparaît pas systématiquement dans les analyses et que l'interprétation de son influence est hasardeuse, car la distinction entre les différents milieux socioculturels n'est pas toujours claire. Toutefois, une chose est manifeste, chez les enfants « joueurs », les enfants de milieu socioculturel bas ou moyen bas sont majoritaires. Ceci coïncide avec nos données qualitatives, où on constate que pour les enfants de milieu populaire *jouer* est leur activité préférée, ce qui ne correspond pas au choix des enfants de milieu aisé.

L'activité *regarder film* (télévision) est, pour sa part, la deuxième activité de loisir la plus importante des enfants. Ils s'y consacrent de préférence le mardi ou le mercredi. Les jours d'école les Petits passent moins d'une heure en moyenne devant la télévision (54 min max) alors que les Grands passent jusqu'à 1h10 le mardi. Le mercredi, les Petits passent en moyenne presque le même temps que les Grands (1h29 et 1h35 respectivement). Des centaines d'études réalisées par des chercheurs de l'enfance ont révélé les méfaits pour les enfants d'une utilisation incontrôlée de la télévision. Le pédopsychiatre S. Clerget (2003) souligne un des principaux problèmes qu'elle provoque. « La télévision introduit dans l'esprit des enfants un imaginaire en prêt-à-porter (et pas toujours digestible par leur psyché), mais n'encourage pas le développement de leur imaginaire propre. (...) Le spectacle télévisuel ne laisse aucun espace à l'activité symbolique et bloque les expériences créatrices. Certes, l'enfant intègre à ses jeux des scènes vues à la télé, leur emprunte des modèles auxquels il s'identifie. Mais ce faisant, il puise dans l'imaginaire d'autrui, il n'est plus le créateur de ses propres pensées symboliques. » (Clerget, 2003, pp. 52-53). De plus, il s'agit d'une activité qui lorsqu'elle est excessive, elle n'encourage pas l'échange et qui maintient les enfants dans des positions ne favorisant pas leur développement moteur. Autrement dit, il s'agit d'une activité qui, en principe, se situe aux antipodes de l'activité ludique.

Du point de vue sociologique, nous avons pu constater que le temps passé par les enfants devant le petit écran, majoritairement en compagnie de la fratrie, est fortement discriminé selon le milieu socioculturel de la famille. Les enfants de milieu populaire sont systématiquement ceux qui regardent le plus longtemps la télévision et ceux de milieu aisé le moins. Les enfants de classe moyenne se situent entre les deux. Ce constat est aussi vérifié par les analyses qualitatives de notre étude. D'autres variables influent aussi sur la durée de cette activité. Parmi les enfants de 4 à 6 ans, on a constaté que les garçons regardent plus longtemps la télévision que les filles, de même que ceux dont la mère n'exerce pas une activité professionnelle, passent plus de temps à cette activité que ceux dont la mère en exerce une. Ce qui conteste le préjugé soutenant que les enfants, dont la mère exerce une activité professionnelle, passent plus de temps devant le petit écran.

De plus on a observé que les *enfants étrangers* tendent à regarder plus la télévision que les enfants suisses et que le rang dans la fratrie, peu importe leur âge, détermine aussi la durée de leur activité de téléspectateur. En fait, les aînés passant moins de temps devant la télévision que les cadets.

Par ailleurs, ce type d'activité n'est apparu que collatéralement dans les analyses typologiques. En effet, tant chez les Petits que chez les Grands, seul un des trois groupes retenus présentait des différences significatives, concernant la durée médiane des activités médiatiques (regarder film TV). Enfin, les arbres de régression confirment les mêmes tendances déjà vues précédemment concernant la discrimination provoquée par le milieu socioculturel de la famille ainsi que par la nationalité sur la durée de cette activité. Ce qui montre que les habits des milieux populaires ainsi que de certaines cultures (étasunienne entre autres) par rapport à l'utilisation de la télévision sont très forts, comme la coutume de la télévision allumée, en toile de fond, toute la journée dans certaines familles. Mais de plus on observe que la variable *nombre d'enfants* dans la famille influence cette activité. Plus il y a d'enfants dans les familles, plus les enfants tendent à regarder la télévision.

Si nous revenons à notre question de départ, concernant le rapport entre l'activité ludique et l'activité de l'enfant téléspectateur, on pourrait séparer ces deux types d'activités, selon les termes de Bourdieu (2003 [1979]), entre une activité légitime *jouer* et une activité non légitime *regarder la télévision*. Toutefois, si nous nous intéressons aux types de jeux, nous découvrons que, parmi les activités ludiques des enfants, les jeux électroniques et les jeux vidéo sont très ré-

pandus et bien que les petits passent encore clairement plus de temps à jouer aux jeux symboliques et que les Grands apprécient encore jouer aux jeux sportifs, les jeux électroniques prennent une place de plus en plus importante durant leur temps de jeu extrascolaire. Chez les Grands, les jeux vidéo et électroniques occupent une place certaine. Si nous considérons que de plus la présence de l'ordinateur dans les familles genevoises est majoritaire (en 2001, 75% des foyers chez les Petits avait un ordinateur et 80% chez les Grands), on peut facilement imaginer que plusieurs de ces jeux sont réalisés aussi à l'ordinateur, la télévision, servant aussi de console de jeu. Tout ceci crée un amalgame d'activités différentes pouvant être réalisées sur le même support.

Du contrôle de la télévision chez les parents de milieu aisé, nous avons constaté (par nos entretiens) un glissement vers le contrôle « d'écran ». « *Je ne lui laisse pas plus d'une heure "d'écran" par jour* ». Par contre, chez les parents de milieu populaire ou de classe moyenne inférieure, l'ordinateur et les jeux vidéo suscitent souvent une sorte de fascination, rien que par le fait que les enfants arrivent à utiliser des supports qu'eux ne maîtrisent pas toujours, ou pour certains, qu'ils ont appris à utiliser en même temps que leur enfant provoquant un phénomène de « adultisation chez l'enfant » ou « d'infantilisation chez l'adulte » (Vonèche, 2009, p. 117). Bien que certains parents de milieu populaire, puissent s'inquiéter au sujet du temps de télévision de leurs enfants, le contrôle des jeux électroniques et vidéo est loin d'être une de leurs préoccupations courantes.

Nous sommes dans une période de transition où l'activité ludique se transforme et évolue vers une activité qui peut se réaliser, de plus en plus, sans compagnie, alors que le principal atout du jeu pour les enfants est la sociabilité qu'il peut développer à travers la rencontre et l'échange avec d'autres enfants. Négocier le choix du jeu, respecter les règles du jeu par l'arbitrage du groupe des pairs et être, réellement et non pas virtuellement, un protagoniste du jeu implique un effort que le jeu vidéo évite. Trouver du plaisir dans le partage est probablement le propre du jeu avec d'autres, comme le souligne J. Delalande (2002), « l'instauration des relations agréables passe par la mise en place d'un rapport de pouvoir qui doit porter le jeu sans être oppressant » (Delalande, 2002, p. 28). Nos résultats montrent une tendance dans la pratique des jeux extrascolaires qui encouragerait chez les enfants un passage direct du jeu symbolique aux jeux vidéo. Ceci questionne profondément le type de socialisation que nous sommes en train de bâtir, ainsi que le rôle des adultes et des parents dans l'éducation des enfants.

Cette étude nous invite à beaucoup d'autres interrogations au sujet de l'emploi du temps des enfants que nous avons suggérées tout au long des chapitres précédents et qui rendent compte de cette situation de transition qui se profile comme une fuite en avant, sans vue à l'horizon. C'est ainsi que nous avons pu constater que les moments de repas durant la semaine sont les moments les plus importants en termes de temps, entre les parents et les enfants, tout en sachant que la durée moyenne de « conversation » la plus longue des trois jours étudiés est de 11 minutes, le mercredi, chez les enfants de 9 à 11 ans. Ceci montre une tendance à la solitude des enfants et à une idée de famille formée par la coexistence de mondes parallèles où selon les termes de Lesnard (2009) de *famille désarticulée*, car tirillée par des emplois du temps contradictoires entre chaque membre de la famille.

Les résultats de cette enquête sont très vastes. Nous avons pu analyser l'importance du genre dans diverses activités des enfants et observer, entre autres, que si les garçons jouent significativement plus que les filles, ces dernières passent systématiquement et significativement plus de temps dans les activités créatives et de découverte (bricolage, dessin, lecture, activités artistiques, etc.) que les garçons. Ce type d'activité est, par ailleurs, très marqué par le milieu socioculturel et par la nationalité. Enfin, notre étude confirme les résultats d'autres travaux concernant la fréquentation des cours hors école : les garçons fréquentent plus couramment les cours de sport et les filles ceux de type artistique. Les activités de déplacements et les sorties, ont aussi une importance dans le quotidien des enfants, toutes les deux discriminant des types d'emplois du temps différents, tant chez les Petits que chez les Grands. (Voir analyses typologiques).

La partie qualitative de ce travail construite à partir des analyses des entretiens individuels des dyades mère-enfant, réalisée dans le but de clarifier les ambiguïtés de certains résultats statistiques, mais aussi de donner du mouvement à la *photo* des données quantitatives, nous a permis de distinguer cinq logiques organisant le temps extrascolaire des enfants : l'appréciation de son enfant par la mère, l'origine des propositions des différents cours extrascolaires, les formes de reproduction dans le choix des activités extrascolaires, le rôle de certaines activités extrascolaires dans la dynamique familiale, la recherche de certaines valeurs ainsi que l'importance de la pratique religieuse dans le choix des activités extrascolaires. Dans chacune de ces logiques, nous constatons une influence importante du milieu socioculturel de la famille. Ceci n'est pas systématique pour la variable *genre*. Ces logiques dévoilent en grande partie les habitus

du milieu populaire et du milieu aisé par rapport à l'organisation des activités des enfants et de leur emploi du temps, mais ne permettent pas d'expliquer ni l'ambiguïté de certains de nos résultats quantitatifs, ni l'observation répétée que nous avons faite qu'il y avait d'autres facteurs que l'habitus qui entraient en jeu et qui faisaient que des enfants de classes sociales différentes présentaient des comportements semblables, alors que des enfants d'un même milieu social pouvaient présenter des grandes différences entre eux. C'est la raison pour laquelle, après une analyse minutieuse des entretiens par dyade afin de comprendre les combinaisons échappant à la simple interprétation structuraliste, nous avons pu établir une typologie sociologique de l'enfant selon les attentes parentales. Cette typologie a été élaborée à partir de la confrontation des représentations sur l'emploi du temps de l'enfant de chaque dyade et du repérage des interactions sous-jacentes aux discours des intéressés.

Cette typologie distingue cinq types d'enfants différents (pouvant faire partie de la même fratrie): l'enfant-charge, l'enfant-secours, l'enfant-là (-avec cadre et -sans cadre), l'enfant opportunité et l'enfant-modèle. Chacun de ces types d'enfants incitera à un type d'organisation de son emploi du temps à l'intérieur de sa famille.

Caractérisons brièvement chacun de ces types. *L'enfant-charge* qu'est celui qui sent qu'il représente un poids pour ses parents ou celui dont sa mère le vit comme une charge. *L'enfant-secours* est celui qui aide beaucoup ses parents ou, celui sur lequel la mère compte pour une bonne partie des tâches domestiques, de garde d'enfants ou autres. *L'enfant-là* est celui qui sent faire partie de sa famille comme un fait allant de soi, comme un accompagnateur, un membre de plus dans un groupe ou, celui pour lequel les attentes de la mère répondent et correspondent aux attentes de la société. Il correspond à l'enfant moyen qui bénéficie de beaucoup de liberté et de compréhension de la part de ses parents. Il y a l'enfant-là « avec cadre » et « sans cadre ». *L'enfant-opportunité* est celui qui sent être un grand espoir pour ses parents ou, celui pour lequel les attentes de la mère sont immenses. *L'enfant-modèle* est celui qui porte la marque de sa famille, ainsi que des valeurs qui dicteront son comportement ou, celui dont sa mère attend qu'il sache respecter et honorer ses valeurs avant tout.

Enfin, revenant à notre problématique de départ, notre hypothèse supposait déjà cette complexité et bien que nous nous soyons inspirés tout au long de ce travail du modèle de Bourdieu en analysant l'influence du milieu socioculturel des familles systématiquement comme un des premiers facteurs explicatifs des faits

sociaux, nous avons tenu aussi à analyser l'influence d'autres variables socio-démographiques pouvant répondre à nos questions. Cette option nous a permis de découvrir que la variable genre, par exemple, influe dans plusieurs cas, bien qu'elle ne soit pas toujours en premier ligne. Nous avons pu observer aussi que la nationalité détermine certaines activités extrascolaires, tout comme la configuration familiale, le nombre d'enfants dans la famille, la pratique religieuse, le rang dans la fratrie, l'activité professionnelle de la mère et le lieu d'habitation. Ce qui montre que le contexte familial joue aussi un rôle important dans l'emploi du temps de l'enfant.

Bien que l'influence du milieu socioculturel reste dominante, dès les premiers résultats, nous avons observé qu'elle n'était pas toujours simple à interpréter. Les emplois du temps des enfants de milieu élevé se trouvant avec ceux de milieu de base (ouvrier), ou des enfants de milieu moyen-basique avec ceux de milieu moyen-élevé, etc., ce qui nous a beaucoup interrogé. La partie qualitative de ce travail, en dehors de l'intérêt de découvrir les motivations des sujets interviewés, a été aussi réalisée dans le but d'élucider cette question.

Au terme de ce travail, nous pouvons affirmer que, pour comprendre l'emploi du temps extrascolaire de l'enfant, nous devons le soumettre à deux lectures, nécessairement : une première lecture, situant la famille dans son contexte social et culturel et en tant qu'institution sociale sujette à une organisation socio-temporelle paradoxale, ne permettant pas une articulation harmonieuse entre le temps de travail et le temps familial et une deuxième lecture, situant l'enfant à l'intérieur de sa famille, car celui-ci dépend entièrement de ses parents et dans ce sens, il n'est pas un acteur social en tant que tel, mais un acteur dans sa famille. En tant que membre de celle-ci, il subit les répercussions du statut socioculturel de ses parents dans tous les sens (social, économique, culturel, etc.), toutefois les interactions à l'intérieur du groupe familial et les attentes parentales, influencent aussi fortement ses activités extrascolaires, détournant dans plusieurs cas les influences reproductrices du milieu socioculturel de sa famille.

Aujourd'hui, comme nous l'avons signalé dans notre problématique, le temps extrascolaire de l'enfant couvre deux tiers de l'année, sans compter les heures de sommeil. Les parents, en dehors de leurs activités professionnelles, doivent garantir la protection et le bien-être de leurs enfants en prévoyant des activités adaptées à leur âge, à leurs besoins et répondant à leurs intérêts.

L'histoire du temps extrascolaire de l'enfant nous montre que sa première conquête a été, paradoxalement, l'instauration de l'école obligatoire. Elle doit être fréquentée au début pratiquement tous les jours de la semaine, mais par la suite, le temps scolaire n'a fait que baisser. Dans ce même processus, l'enfant conquiert une place en tant que sujet à part entière. Il devient une valeur marchande qui n'a cessé d'augmenter, mobilisant tous les marchés, depuis son plus jeune âge. A la fin du XXème, son statut a été encore reformulé au point que J. Commaille (1999) parle d'une « survalorisation de l'enfant ». Se référant à la Convention internationale des droits de l'enfant, il affirme « Quand il y a survalorisation, cela a toujours un sens dans une société. C'est bien parce qu'il y a une incertitude de plus en plus grande à l'égard de la famille, de ce qu'elle est, sur sa définition, qu'on surinvestit sur l'enfant. C'est probablement un excès qui, d'une certaine façon, peut être dangereux même pour l'enfant quand celui-ci devient une sorte de représentation par défaut de la famille » (Commaille, 1999 p. 46).

Comment se peut-il que l'enfant qui est l'objet de tant d'intérêts aujourd'hui, devienne à l'adolescence le sujet privilégié des échecs scolaires et du chômage ? Comment peut-on oublier aussi vite que les jeunes d'aujourd'hui sont les enfants d'hier, que l'on a tant choyés ou tant négligés ? Cette « face cachée de l'éducation » (1981, de Vulpillières, J.-F.) représentée par le temps extrascolaire, montre de manière de plus en plus criante la sereine indifférence de la société dans laquelle nous vivons, dont l'enfant reste jusqu'à aujourd'hui la première victime. Enfin, de quelle socialisation pouvons-nous parler, lorsque l'on découvre que le temps moyen de conversation des enfants, en dehors de l'école, ne dépasse pas les onze minutes par jour y compris le mercredi ?

Bibliographie

ACHARYA, M. (1982). The use data and the living standards measurement study. Washington, DC: International Bank for Reconstruction and Development / Worl Bank.

ARENDR, H. (1989). La crise de la culture. (Trad. sous la direction de Lévy, P.). Saint-Amand : Éditions Gallimard.

ARIES, P. (1960). L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime. Paris : Plon.

ATTIAS-DONFUT, C., LAPIERRE, N., SEGALEN, M. (2002). Le nouvel esprit de famille. Paris: Odile Jacob.

AUSTRALIAN GOUVERNMENT, DEPARTEMENT OF FAMILIES, HOUSING, COMMUNITY SERVICE AND INDIGINEOUS AFFAIRS. 2009. Footprints in Time. Le longitudinal study of indigenous children. Commonwealth Copyright Administration. Attorney-General's Department.

AYIEKO, M. A. (1989). Pattern of time in household and agricultural activities of mothers and their children in Njoro-Kenia. Urbana, IL: University of Illinois.

BARNES, M. AND SMITH, R. (2006). Working atypical hours: What happens to family life? London, UK: National Centre for Social Research.

BASCAND, G.(2011). Time Use Survey. 2009-2010. Wellington, New Zealand: Statistics New Zealand.

BAERLOCHER, E. (2008). Le jouet comme objet de socialisation dans la transmission des rôles stéréotypiques de genre. In : Dafflon Nouvelle A. (Sous la direction de) Filles – Garçons Socialisation différenciée ? Grenoble : PUG, pp. 267-284.

BAUDELLOT, CHRISTIAN; ESTABLET, ROGER (2007) Quoi de neuf chez les filles? : Entre stéréotypes et libertés. Paris: Nathan.

BECCHI, E., JULIA D. (1998). Histoire de l'enfance en Occident. Paris: Editions du Seuil. Tome 2.

BELLONI, M. C. (ed) (2005). Changes in childrens Lives : a Study of children aged 5-13 in Turin. Torino, Italy : Archivio Storico della Città di Torino.

BELLONI, M. C. (1988). Les limites de recherche des budgets temps. (Trad. restreinte de L'aporia del tempo. Soggettività e oggettività del tempo nella ricerca sociologica). In : Temporalistes, n°8, avril 1988, p. 21-24.

BERGONNIER-DUPUY, G. (2005). L'enfant acteur et/ou sujet au sein de la famille. Ramonville Saint-Agne : Éditions érès.

BERNARD BECHARIES J.-F. (1971) Budget-temps et choix d'activité. Essai de contribution à une théorie pluridisciplinaire de l'action. Revue Consommation, N°17 / 1, pp. 73-103.

BERNSTEIN, B. (1973). Class, codes and control. London : Routledge and Kegan Paul (2 vol).

BIANCHI S.M. & ROBINSON J.P. (1997). What did you do today ? Children's use of time, Family composition, and the acquisition of social capital. Journal of marriage and family, 59(2), 332-344.

BIANCHI S.M., MELISSA, A., MILKIE, L., ROBINSON J.P. (2006). Changing rythmes of american family. New York, USA: Russell Sage Foudation.

BLANCHET, S. (2006). *Enfances Populaires, invisibles enfances*. Lyon: Chroniques sociales.

BLANPAIN, N. (2007). *Les conditions de vie de familles nombreuses. Études et Résultats*. Direction de la Recherche, des études, de l'évaluation et des statistiques (DREES), Ministère du travail, de l'emploi et de la santé (F). N°555, février 2007.

BOIRAUD, H. (1971). *Contribution à l'étude historique des congés et des vacances scolaires en France du Moyen-Age à 1914*. Paris: J. Vrin. Collection L'enfant.

BONKE, J. (2010). *Children's Housework – Are girls more active than boys ?*. *Electronic International Journal of Time Use Research*, 7 (1), 1-16.

BOUILLIN-DARTEVELLE, R. THOVERON, G., NOËL, F. (1991). *Temps libre et pratiques culturelles*. Liège: Pierre Mardaga Editeur.

BOULIN, J.-Y., HUIBAN, J.-P., LOOS, J., ROSANVALLON, P. Groupe Travail et Société. (1984) *Temps de travail et temps libre. Les budgets-temps: l'état de la recherche en Europe*. *Futuribles*, Juillet-août, pp. 43-67.

BOURDIEU, P. (1979). *La distinction. Critique sociale du jugement*. Paris : Les éditions de Minuit.

BOURDIEU, P. (1994). *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*. Paris : Editions du Seuil.

BOURDIEU, P., CHARTIER, R. (2010). *Le sociologue et l'historien*. Marseille: Agone & Raisons d'agir. INA «A voix nue» de France Culture.

BOURDIEU, P., PASSERON J.C. (1979) *Les héritiers: les étudiants de la culture*. Paris : Les éditions de Minuit.

BOURDIEU, P., PASSERON, J.-C. (1970) *La Reproduction*. Paris: Les éditions de Minuit.

BREIMAN, L. FRIEDMAN, J.H.; OLSHEN, R.A. & STONE, C.J. (1984), *Classification and Regression Trees*. Wadsworth: Belmont, C.A.

BROUGÈRE, G. (1999) Les expériences ludiques des filles et des garçons. In : LEMEL, Y. et ROUDET, B. (Coordonné par) Filles et garçons jusqu'à l'adolescence. Socialisations différentielles. Paris : L'Harmattan, pp. 199-222.

BROUGÈRE, G. (2002). Jeu, Loisirs et éducation informelle. Education et Sociétés, N°10, pp 5-19.

BROUGÈRE, G. (2003). Jouets et compagnie. Paris: Editions Stock.

BÜHLER, S. (2004). Bébés et employeurs : comment réconcilier travail et vie de famille. Version abrégée de l'étude comparative de l'OCDE portant sur la Nouvelle-Zélande, le Portugal et la Suisse: aspects suisses. Berne: diff.: Secrétariat à l'Etat et à l'Economie (SECO).

BUILING, R., RAKTIM, M. AND FAULKNER, G. (2009) Active school transportation in the greater Toronto Area, Canada: An exploration of trends in Space and Time. Preventive medicine 48(6), 507-512.

BUISSON, M. (2007). La fratrie comme configuration. Les fratries. Une démographie sociale de la germanité. Oris, M., Brunet, G., Widmer, E., Bideau, A. (éds). Bern: P. Lang.

CADOLLE, S. (2007). Allons-nous vers une pluriparentalité ? L'exemple des configurations familiales recomposées. Recherches familiales, N°4.

CAILLOIS, R. (1958). Le jeu et les hommes: le masque et le vertige. Paris: Gallimard.

CAIN L. P. AND PATERSON D. G. (2012) The children of Eve: Health and Well-being in History. Oxford, UK: Wiley-Blackwell.

CASASSUS, P., COLL. KUONEN, D. (2004). Les rythmes horaires et l'emploi du temps des enfants selon le modèle du temps libre relatif. Rapport de recherche sur l'emploi du temps de l'enfant. Document n° 6, Genève: Service de la recherche en éducation.

CHAMBOREDON, J. C., PREVOT, T. (1973). Le métier d'enfant. In : Revue Française de Sociologie, 14, pp. 295-332.

CHARTON LAURENCE (2006) Familles contemporaines et temporalités. Paris : L'Harmattan.

CHESNEAUX, J. (1996). Habiter le temps. Lonrai: Bayard Editions.

CHOMBART DE LAUWE, M.-J., BONNIN, P. MAYEUR, M., PERROT, M. (1976). Enfant-en-jeu. Paris : CNRS.

CLERGET, S. (2003). Enfants accros de la télé! Ils n'ont d'yeux que pour elle. Elsnerdruck, Allemagne: Nouvelles Editions Marabout.

COMPÈRE M.-M., sous la direction de (1997). Histoire du temps scolaire en Europe. Paris: INRP. Ed. Economica.

CORBIN, A., (ET ALL). (2009). L'avènement des loisirs: 1850-1960. Paris : Flammarion.

CORSARO, WILLIAM A. (2005) The sociology of Childhood. Thousand Oaks : Pine Forge Press.

COULANGEON, P. (2004) Classes sociales, pratiques culturelles et styles de vie: le modèle de la distinction est-il (vraiment) obsolète? In: Sociologie et sociétés, vol 36, n° 1, pp. 59-85. <http://id.erudit.org/iderudit/009582ar>

COULANGEON, P. (2011) Les métamorphoses de la distinction. Inégalités culturelles dans la France d'aujourd'hui. Paris: Editions Grasset.

CRAHAY, M., DELHAXHE, A. HYNDRYCKX, G., PIELTAIN, V. (1991). L'organisation d'une journée d'un enfant de 4 à 6 ans dans la région liégeoise. In : Enfance, N°45 (1-2), pp 127-152.

D. KURTZ, M.-F. (1984) Les budgets-temps: réflexion épistémologique. L'année sociologique, N°34, pp. 9-27.

DAFFLON NOVELLE, A., sous la direction de (2008). Filles-Garçons Socialisation différenciée? Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.

DAVISSE, A. (2008). Filles et garçons dans les activités physiques et sportives : de grands changements et de fortes permanences. In : Dafflon Novelle A. (Sous la direction de) Filles – Garçons Socialisation différenciée ? Grenoble : PUG, pp. 287-299

DE SINGLY, F. (2000). Libres ensemble. L'individualisme dans la vie commune. Paris: Nathan. Collection Essais & Recherches.

DE SINGLY, F. (2010). Sociologie de la famille contemporaine. Villeneuve d'Ascq : Armand Collin.

DE VULPILLIÈRES, J.-F. (1981). 7 mois de loisirs ou la face cachée de l'éducation. Paris : Presses universitaires de France.

DELALANDE J. (2002). Comment le groupe s'impose aux enfants. Empan. Le groupe chaînon manquant ?, N° 48, décembre, pp 27-31.

DELALANDE J. (2006). Le concept heuristique de culture enfantine. In Sirota R. (dir.), Éléments pour une sociologie de l'enfance, Rennes: Presses Universitaires de Rennes, pp. 267-274.

DELALANDE, J. (2003). Culture enfantine et règles de vie. Terrain. Revue d'ethnologie de l'Europe, N°40, pp.99-114.

DUBREUIL, B. (1998). Conduites de loisirs et identité familiale. Paris: CNAF.

DURKHEIM, E. (1975). Communauté et société selon Tönnies. Textes. 1. Éléments d'une théorie sociale, Paris: Éditions de Minuit, pp. 383 à 390. Collection: Le sens commun. Extrait de la Revue philosophique, N° 27, 1889, pp 416-422.

DONNAT, O. (2009). Les pratiques culturelles des Français à l'ère numérique. Éléments de synthèse 1997-2008. In : Culture Études. N° 5, pp 1-12.

DORON, R., PAROT, F. (1991) Dictionnaire de Psychologie.

ELIAS, N. (1984) Le temps. Paris: Fayard. Collection AGORA.

ELIAS, N. (1991). Sociologie d'un génie. Paris : Ed. du Seuil.

ELLIS, S., ROGGOF, B. AND CROMER, C. (1981) Age segregation in children's social interactions. Walk through neighborhood between 1:00 - 6:00 p.m. *Developmental Psychology*, 17, pp. 399-407.

ENGELS, F. (1960). La situation de la classe laborieuse en Angleterre. D'après les observations de l'auteur et des sources authentiques. Éditions sociales, 1960, 413 pages. Traduction et notes par Gilbert Badia et Jean Frédéric, Avant-propos de E. J. Hobsbawm. Première édition 1945.

EUROSTAT (2008). Harmonised European time use surveys. Guidelines. European Commission.

EVENSON, R. E., POPKIN, B. M. ET QUIZON, E. K. (1980). Nutrition, work, and demographic behavior in rural Philippine households. In R. E. Evenson, C. A. Florencio et F.B. N. White (Eds) *Rural household studies in Asia* (pp. 280-366) Kent Ridge, Singapore University Press.

FELDER, D., VUILLE, M. (1979). De l'aventure à l'institution: les centres de loisirs genevois. Genève: Cahiers du service de la recherche sociologique, Cahier N°12, août.

FERRÉOL, G., VIEILLE MARCHISET, G. (2008). *Loisirs, sport et sociétés*. Paris: Presses universitaires de Franche-Comté.

FESTY, P. (1994). L'enfant dans la famille. Vingt ans de changement dans l'environnement familial des enfants. *Population*, N°6, novembre-décembre, pp 1245-1295.

FISCHER, E. (2008). Robe et culottes courtes: l'habit fait-il le sexe?. In : Dafflon Nouvelle A. (Sous la direction de) *Filles – Garçons Socialisation différenciée ?* Grenoble : PUG, pp. 241-263.

GALLAND, O. (1997) Parler en famille: les échanges entre parents et enfants. In: *Economie et Statistique*, N°304-305, avril 1997, pp. 163-177.

GAYET, D. (1993) *Les relations fraternelles. Approches psychologiques et anthropologiques des fratries*. Paris: Delachaux et Niestlé.

GIAMPINO, S. (2000) Les mères qui travaillent sont elles coupables?. Paris, Mayenne: Editions Albin Michel.

GROSSIN W. (1996) Pour une science des temps. Introduction à l'écologie temporelle. Toulouse: Ocatarés Editions (Coll travail).

GROSSIN W. (1999). Limites, insuffisances et artifices des études des budgets temps. *Temporalistes*, 39, <http://www.sociologics.org/temporalistes>.

GUILBERT, M., LOWIT, N., CREUSEN, J. (1965). Problèmes de méthode pour une enquête de budgets-temps. Le cumul d'occupations. *Revue Française de Sociologie*, VI, pp. 325-335.

GUILBERT, M., LOWIT, N., CREUSEN, J. (1965). Enquête comparative de budgets-temps (II). *Revue Française de Sociologie*, VI, pp. 487-512.

GUILBERT, M., LOWIT, N., CREUSEN, J. (1967). Les budgets-temps et l'étude des horaires. *Revue Française de Sociologie*, VI, pp.169-183.

GOLAY, D. (2008). Et si on jouait à la poupée... Observations dans une crèche genevoise. In : Dafflon Nouvelle A. (Sous la direction de) Filles – Garçons Socialisation différenciée ? Grenoble : PUG.

HALL, E. T. (1992). La danse de la vie. Temps culturel, temps vécu. Evreux: Éditions du Seuil.

HANIFI, R AND PAAKKÖNEN. (2011) Participation and volunteer work 2009. Helsinki, Finland: Statistics Finland.

HAVLICEK, D., STEINMANN, M. (1980). Les enfants face à la radio et la télévision. Rapport de recherche. Service de la recherche sociologique.

HERPIN, N. (1980) Comportements alimentaires et contraintes sur les emplois du temps. *Revue Française de Sociologie*, XXI, pp. 599-628.

HOFFERTH, S. L. AND SANDBERG J. F. (2001) How american children spend their time. *Journal of Marriage and family* 63(2), pp. 295-308.

HOGGART, R. (1970). La culture du pauvre. Paris: Les Editions de Minuit.

HOWELL, D. C. (1998). Méthodes statistiques en sciences humaines. Traduit de l'anglais par M. Rogier. Révision scientifique par V. Yzerbyt et Y Bestgen. Bruxelles : De Boeck Université.

HUIZINGA, J. (1938). Homo ludens. Essai sur la fonction sociale du jeu. Paris : Ed. Gallimard. Collection Tel.

HUSTON, A. C. & WRIGHT, J. C. (1998). Mass media and children's development. In W. Damon, I. Sigel, & A. Renninger (Eds), Handbook of child psychology : Child psychology in practice (5th ed., Vol. 4, pp. 999-1060), New York : Wiley.

JAVEAU, C. (1970). Les vingt-quatre heures du belge. L'enquête belge du projet International Budget-Temps. Bruxelles: Éditions de l'Institut de Sociologie Université Libre de Bruxelles.

JOHNSON A. (1975). Time allocation in a Machiguenga community. Ethnology, 14, pp. 301-310.

KAUFMANN, J.-C. Sous la direction de (1996). Faire ou faire-faire. Familles et services. Haute-Bretagne: Presses Universitaires Rennes.

KELLERHALS, J., WIDMER, E. (2007). Familles en Suisse: les nouveaux liens. Lausanne: Presses polytechniques et universitaires romandes.

KIRSHNIT, C. E., HAM, M., & RICHARD'S, M.H. (1989). The sporting life : Athletic activities during early adolescence. Journal of Youth and Adolescence, 18, pp 601-615.

LABORIT, H. (1977). L'homme et la ville. Paris: Flammarion.

LAFRANCE, J.-P. (2006). Les jeux vidéo: à la recherche d'un monde meilleur. Paris : Hermès Science : Lavoisier.

LAHIRE, B. (2006). L'homme pluriel. Paris: Hachette Littératures.

LAHIRE B. (2004). La culture des individus. Paris: Editions La Découverte.

LAHIRE, B. (1995). Tableaux de familles. Lonrai: Seuil / Gallimard.

LALIVE D'EPINAY, CH., BASSAND, M., CHRISTE, E., GROS, D. (1983). Temps Libre. Culture de masse et culture de classes aujourd'hui. Artigues-près-Bordeaux: Editions P.-M. Favre.

LANFANT, M.-F. (1972). Les théories du loisir. Paris: Presses Universitaires de France.

LARSON, R. W., VERMA, S. (1999). How children and adolescents spend time across the world: work, play, and developmental opportunities. In: Psychological Bulletin Vol. 125 N° 6, pp. 701-736.

LEDDA, G., (1977). Padre padrone : l'éducation d'un berger sarde. Trad. De l'italien par Nino Frank. Paris : Gallimard.

LEMEL Y. ET ROUDET, B. (Coord) Filles et garçons jusqu'à l'adolescence. Socialisations différentielles. Paris: L'Harmattan. Collection Débats Jeunesse.

LE PLAY, F. (1855). Les ouvriers européens : études sur les travaux, la vie domestique et la condition morale des populations. Paris : Imprimerie impériale.

LE PLAY, F. (1871). L'organisation de la famille : selon le vrai modèle signalé par l'histoire de toutes les races et de tous les temps. Paris : Téqui.

LEMEL, Y. (1984) Emplois du temps et activités ménagères: un bilan et des perspectives. L'année sociologique. N°34, pp. 29-41.

LESNARD, L. (2009). La famille désarticulée. Paris: Presses universitaires de France.

LÖWY, I. (2006). L'emprise du genre. Masculinité, féminité, inégalité. Paris: La Dispute.

LURÇAT, L. (1995). Le temps prisonnier. Les enfances volées à la télévision. Paris : F.-X. de Guibert.

MCGILL, R., TUKEY, J. W., AND LARSEN, W. A. (1978). Variations of Box Plots. The American Statistician, February, Vol 32, N°1, pp. 12-16.

MAULDIN, T., & MEEKS, C. (1990). Sex differences in childre's time use. *Sex Roles*, 22, pp. 537-554.

MÉDA D. (2003). Manquons-nous de temps? Interventions économiques. N°31, mai, pp. 43-76.

MERLLIE, D. ET MONSO, O. (2007). La destinée sociale varie avec le nombre de frères et sœurs. INSEE France, Portrait social.

MICHAUDON, H. (2001). La lecture une affaire de famille. INSEE Première N° 777, mai.

MOLLO-BOUVIER, S. (1994). De l'école aux vacances. Prolégomènes à une analyse sociologique des vacances des enfants. *Revue Française de Pédagogie*, N°106, janvier, février, mars, pp 79-90.

MONTANDON, C. (2000). Les relations parents enfants du point de vue des enfants. In: *Relations familiales et résilience*. Paris: L'Harmattan, pp. 23-61.

MONTANDON, C. OSIEK, F. (1996). La socialisation familiale du côté des enfants. *Lien social et politiques*, N° 35. RIAC, pp. 63-74.

MONTANDON, C. (2006). De l'étude de la socialisation des enfants à la sociologie de l'enfance: nécessité ou illusion épistémologique? In: SIROTA, R. (Sous la direction de) *Eléments pour une sociologie de l'enfance*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, pp. pp 41-51.

MONTAGNER, (H). (2009). Temps sociaux: concordance et discordances. Les rythmes majeurs de l'enfant. *Informations sociales*, N°153, pp 14-21.

MOSCONI, N. (2008). Femmes et savoirs. La société, l'école et la division sexuelle des savoirs. Paris: L'Harmattan.

MUTZENBERG, G. (1974). Genève 1830 Restauration de l'école. Lausanne : Edition du Grand Pont.

NAG, M., WHITE, B., ET PEET, C. (1980). An anthropological approach to the study of the economic value of children in Java and Nepal. In H. P. Binswanger, R. E. Evenson, C. A. Florencio et F. B. N. White (Eds), *Rural household studies in Asia* pp. 188-217. Kent Ridge, Singapore: Singapore University Press.

NEVEU, E. (1990). Télévision pour enfants: état des lieux. *Communications*, N°51, pp. 111-130.

OCTOBRE, S. (2004). *Les loisirs culturels des 6-14 ans*. Paris: La documentation française.

PABILONIA, S., SONG, Y. (2011). Single mother's time preference, smoking and enriching childcare: evidence from Time Diaries. *Eastern Economic Journal*

PAUGAM, S. (2011). *Le lien social*. Paris: Presses universitaires de France.

PECORINI, M., JAUNIN, A., DUCRET, J.-J. BENNINGHOFF, F. (2010). *Aménagement du temps scolaire et extrascolaire. Vers un nouvel horaire scolaire*. Genève: Service de la Recherche en Éducation, Document 10.005, mars.

PIANI, G., ROSI, M., FERRE Z.(2004). *Household Time Use*. Uruguay: Social Science Research Network (SSRN) Electronic Paper Collection.

PONTECORVO, C. ET ARCIDIACONO, F. (2007). *Famiglie all'italiana. Parlare a tavola*. Italia: Editore Cortina Raffaello

PRONOVOST, G. (1996). *Sociologie du temps*. Bruxelles : De Boeck Université.

PRONOVOST, G., ATTIAS-DONFUT, C., SAMUEL, N., Sous la direction de (1993). *Temps libre et modernité. Mélanges en l'honneur de Joffre Dumazedier*. Paris: L'Harmattan.

RENAUT A. (2002). *La libération des enfants. Contribution philosophique à une histoire de l'enfance*. Paris: Calman-Levy: Bayard.

ROUYER, V. ET ROBERT, C. (2010). Les jouets, outils de transmission des stéréotypes de sexe? Représentations du masculin et du féminin chez l'enfant de 4 ans. In: V. Rouyer, S. Croitz-Belz et Y. Prêteur (Sous la direction de). *Genre et socialisation de l'enfance à l'âge adulte*. Toulouse: Editions érès. pp. 15-25.

SAMUEL, N. (1998). Pour ou contre les budgets-temps. *Temporalistes*. N° 39, pp. 4-7.

SANDBERG, J. (2011) Maternal child socialization values and children's time in unstructured play and studying. *Electronic International Journal of Time Use Research* 8(1), pp. 62-84.

SARRAUTE, N. (1985). *Enfance*. Saint-Amand: Editions Gallimard.

SARASWATHI T. S. ET DUTTA, R. (1988). *Invisible boundaries: Grooming for adult roles*. New Delhi, India: Northern Book Centre.

SAUVIN-DUGERDIL, C. (2009). Time to do and time to be ? The use of residual time as a gendered indicator of well-being. In B. Harris et al. (eds) : *Gender and wellbeing in Europe : historical and contemporary perspectives*, Ashgate, London.

SAUVIN-DUGERDIL, C. et ROULIN, E. (2009). *L'emploi du temps, diagnostique des transformations des modes de vie et des nouvelles inégalités d'accès au bien-être*. LaboDémo, Université de Genève.

SCHEFFEL, J. (2011). *How Germans use their time : Essays on the reconciliation of work and social life*. School of Business and Economics. Berlin, Germany: Humboldt-Universität zu Berlin.

SCHULTHEIS, F., COLL. MONTANDON, C. ET ALL. (2009). *Enfance et jeunesse en Suisse: résultats du programme national de recherche "L'enfance, la jeunesse et les relations entre générations dans une société en mutation"*. Weinheim; Bâle; Beltz.

SOROKIN, P. A., BERGER, C. Q. (1939). Time-budgets of human behavior. Cambridge : Harvard University Press.

SOROKIN, P. A. (1959). Tendances et déboires de la sociologie américaine. Trad. C. ARNAVON. Paris : Aubier, Éditions Montaigne.

STEVENS, T., BARNARD, L. AND MONG, Y. (2009) The association between television viewing and achievement: the impact of optimal viewing across time. Teachers College Record.

STRASBURGER, V. C. (1995). Adolescents and the media. Thousand Oaks, CA : Sage.

SUE, R. (1995). Temps et ordre social. Sociologie des temps sociaux. Paris: Presses Universitaires de France.

SZALAI, A. (1972). The use of time. Daily activities of urban and suburban populations in twelve countries. Paris – The Hague : Mouton

TEBOUL, R. (2004) Culture et Loisirs dans la société du temps libre. La Tour d'Aigues : Ed. De l'Aube.

TEIXERA, V. (2010). Time use and the development of social skills in school age. Thesis, Faculty of Psychology and Educational Sciences. Porto, Portugal : University of Porto.

TESTU, (F). (2002). Les rythmes de l'enfant. ADOSEN - L'éducation au service de la santé. N°137, pp 4-9.

TOUITOU, Y., BEGUE, P. (2010). Aménagement du temps scolaire. Paris: Académie nationale de médecine. Rapport, doc interne.

TREMBLAY, D.-G. (2004) Conciliation emploi-famille et temps sociaux. Sainte-Foy : Télé-université ; Toulouse : Octares, 2004.

VAAGE, O. F. RAGNITEGGE, K. (2012). Time Use Survey 2010: More time spent on our Own. Oslo, Norway: Statistics Norway.

VEBLEN, T. (1978). Théorie de la classe de loisir. Paris: Ed. Gallimard.

VERMA, S., BHAN, T. P. ET KUMAR, S. T. (1995). Capturing temporal experiences of street children: A time use analysis. Paper presented at the International Society for the Study of Behavioral Development South Asian Workshop on Intervention Strategies for the Psychosocial Development of children and Youth in Poverty, Candigarh, India.

VONECHE, J. (1978). Le jouet, outil du métier d'enfant. *Revue Suisse de Sociologie* N°2, pp 175-193.

VONECHE, J. (1991). Jeu symbolique. DORON R., PAROT, F. (Sous la direction). In *Dictionnaire de Psychologie*. Genève : Cosmopress ; ADAGP : Paris.

VONECHE, J. (2009). Post-scriptum : le cas emblématique des jouets électroniques. In *Archives de Psychologie*, Mars-Juin Vol 74 N^{OS} 288-289, Genève : Éditions Médecine & Hygiène. pp. 117-118.

WEISSBRODT, TH. (2005). Time couples spend together. *Zeitschrift für Familienforschung* 17(3), 279-307.

WIDMER, E., KELLERHALS, J. (2007). Conflits de germanité, style d'interactions conjugales et réseau social. *Les fratries. Une démographie sociale de la germanité*. Oris, M., Brunet, G., Widmer, E., Bideau, A. (éds). Bern: P. Lang.

WIDMER, E. (2010). *Family configurations. A structural approach of family diversity*, London : Ashgate Publishing.

WHITEHEAD-FREI, CH AND KOCKELMAN, K. (2010) American' Time Use: A focus on womwn and child rearing - structural equations modeling. *Transportation research record: Journal of the transportation research board* 2163, 32-44.

YONNET, P. (1999) *Travail Loisirs: temps libre et lien social*. Paris: Gallimard.

ZELDIN, T. (1999) *De la conversation*. Paris : Fayard, 2000.

Le temps de l'enfant.

ZERUBAVEL, E. (1990). . In: Politix Vol.3, n° 10-11 Deuxième et troisième trimestre pp. 21-32.

ZORN, F. (1979). Mars. Paris: Gallimard.