HAL
open science

La réforme des rythmes scolaires et les projets éducatifs territoriaux : première analyse des évaluations, bilans et autres expertises réalisés entre 2013 et 2017

Daniel Frandji, Renaud Morel

To cite this version:

Daniel Frandji, Renaud Morel. La réforme des rythmes scolaires et les projets éducatifs territoriaux : première analyse des évaluations, bilans et autres expertises réalisés entre 2013 et 2017. 2017, 61 p. hal-01577652v2

HAL Id: hal-01577652

https://hal.science/hal-01577652v2

Submitted on 18 Sep 2017

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

JUSTICE À l'ÉCOLE ET TERRITOIRES

La réforme des rythmes scolaires et les projets éducatifs territoriaux : première analyse des évaluations, bilans et autres expertises réalisés entre 2013 et 2017

FRANDJI Daniel et MOREL Renaud

ENS de Lyon, UMR Triangle

daniel.frandji@ens-lyon.fr

renaud.morel@ens-lyon.fr

Août 2017

Ce document s'inscrit dans une série de contributions publiées par le Conseil national d'évaluation du système scolaire (Cnesco) sur la thématique : **Justice à l'école et territoires**.

Les opinions et arguments exprimés n'engagent que les auteurs de la contribution.

Pour citer cet article :

Frandji, D. et Morel, R. (2017). *La réforme des rythmes scolaires et les projets éducatifs territoriaux: première analyse des évaluations, bilans et autres expertises réalisées entre 2013 et 2017*. Paris. Cnesco.

Disponible sur le site du Cnesco : http ://www.cnesco.fr
Publié en Août 2017
Conseil national d'évaluation du système scolaire
Carré Suffren - 31-35 rue de la Fédération 75015 Paris

Table des matières

Liste des figures **3**

Liste des encadrés **3**

Introduction **4**

I. Réforme des rythmes scolaires et Projets éducatifs de territoires : mise en contexte et implications **6**

A. La « réforme des rythmes scolaires » en France : origine et développement 6

1) Une réforme qui s'insère dans un train de mesures de plus grande envergure 7

2) Les deux versants de la réforme des rythmes scolaires 8

B. Une réforme dans le débat public : positionnement politique, critiques publiques et critiques sociologiques 10

1) Une critique formelle : une réforme au milieu du gué, l'héritage ambigu de la réforme Darcos 11

2) Une réforme clivante : les termes polémiques du débat public 13

3) Des critiques sociologiques d'actualité 16

C. La territorialisation des politiques éducatives : « longue marche » ou processus non linéaire ? 17

1) Barcelone : les politiques éducatives locales entre austérité budgétaire et conflits politiques 18

2) Angleterre : un système éducatif en voie de recentralisation ? 20

II. Trouble dans l'évaluation : conditions, limites et contraintes de la réflexivité collective en dispute **21**

A. De quelques biais, pièges et difficultés, classiques et moins classiques, introduits dans le contexte de la réforme 23

B. Du manque « paradoxal » d'évaluation des effets à la mise en question de leurs orientations 25

C. Pluralité, hybridité, et « forme rapport » 30

III. Les critères d'appréciation de la réforme **35**

A. Les cinq critères les plus (tacitement) investis dans les travaux 35

B. Des critères dans le bilan 43

C. L'efficacité pédagogique et la question des inégalités 48

Conclusion générale **52**

Références **55**

Annexe 1. Le corpus des textes et rapports consultés **58**

Liste des figures

Figure 1. Extrait de la "trame" du référentiel du rapport Djepva (2017) 41
Figure 2. Typologie des activités prévues dans les PEDT 46

Liste des encadrés

Encadré 1. L'émergence d'une discipline et d'un champ d'expertise : chronobiologie et chronopsychologie 11
Encadré 2. Annonce de l'évaluation de la réforme des rythmes scolaires dans le programme d'activité 2016 de la Depp 26
Encadré 3. Principaux résultats du rapport de la Depp (2017) 29
Encadré 4. Les trois grandes catégories d'organisations du temps scolaire (OTS) 36
Encadré 5. La double question des inégalités territoriales et des inégalités d'accès aux activités scolaires dans le rapport Cartron (2015) 42
Encadré 6. La question de l'efficacité pédagogique dans le rapport de l'IGEN de 2015 48

Introduction

Cette étude se donne pour ambition d'approfondir la réflexion sur la réforme dite des rythmes « scolaires » et/ou « éducatifs » et la mise en place des Projets éducatifs de territoire (PEDT) qui l'accompagne. Elle s'attache à clarifier les enjeux et contours de cette réforme et engage surtout un travail d'analyse secondaire d'une partie des différents travaux et rapports dits « d'évaluation », de « bilan » ou « d'études » politico-administratifs, savants ou experts qui ont récemment été produits sur cette dernière. Ceci conduit à soutenir une double série de questionnements sur l'évolution et les aménagements de cette réforme, l'enchevêtrement des logiques et des modes de problématisation des questions scolaires et éducatives qu'elle promeut, les variétés du « discours éducatif et pédagogique » qu'elle sous-tend, ainsi que sur la forme particulière prise par la « littérature experte », qui accompagne, depuis quelques années, sa mise en œuvre controversée.

Dans un premier temps (I), nous rappelons les contenus de cette réforme, en la resituant dans son contexte historique, social et politique de production. L'analyse s'arrête sur quelques particularités concernant la « trajectoire » (Ball, 1993) de cette réforme. Elle permet notamment de rappeler la particularité si ce n'est le paradoxe d'une entreprise qui en est parfois venue (pour certains de ses partisans, comme pour ses détracteurs) à incarner la dynamique bien plus générale ouverte par la loi dite de refondation de l'École de la République, alors-même qu'elle n'en représentait, dès ses débuts, qu'une part marginale. Mais elle nous permet aussi d'insister sur les contours évolutifs de cette réforme, dont les contours et les enjeux se sont progressivement transformés et élargis, sous l'effet des alliances politiques et sociales, réclamées par les possibilités de sa mise en œuvre sur le terrain.

C'est que cette « réforme des rythmes », telle que mise en place par décret en 2013[1], a d'abord principalement visé à résoudre un problème d'organisation du temps scolaire alors reconnu comme délétère du point de vue pédagogique : **la semaine de 4 jours**, qui avait été mise en place en 2008, avec 24 heures de classe par semaine et une concentration de la scolarité annuelle sur 144 jours. Le questionnement sur l'organisation du temps scolaire n'a certes pas été initié en 2008, puisque, comme nous le rappellerons, plusieurs débats sur cette question ont déjà souvent été tenus dans le passé. Mais ce sont surtout les problèmes générés par ce « *resserrement du temps scolaire* », qui ont appelé la réforme, comme le rappelle explicitement la communication du ministère de l'Éducation nationale (MEN) :

> *Depuis lors, « les écoliers français subissent des journées plus longues et plus chargées que la plupart des autres élèves dans le monde ». Or, «cette extrême concentration du temps d'enseignement, unique à la France, est inadaptée et préjudiciable aux apprentissages. Elle est source de fatigue et de difficultés scolaires. La réforme des rythmes scolaires vise à mieux répartir les heures de classe sur la semaine, à alléger la journée de classe et à programmer les enseignements à des moments où la faculté de concentration des élèves est la plus grande. Un décret, publié le 26 janvier 2013, précise le cadre réglementaire national de la nouvelle organisation du temps scolaire, à l'intérieur duquel des adaptations locales seront possibles. »*[2]

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

[2] http://www.education.gouv.fr/cid66696/la-reforme-des-rythmes-a-l-ecole-primaire.htmletxtmc=rythmesetxtnp=1etxtcr=1

Cette même communication ministérielle, qui fait de « **l'intérêt des élèves sa priorité absolue** » (*Idem*) rappelle comment cette réforme des temps scolaires implique de résoudre plusieurs problèmes d'organisation, et de financement, dans la logique de constitution d'un *« cadre national exigeant qui favorise les ambitions éducatives des territoires* » (*Idem*). Elle fait ainsi référence à la mise en place des **Projets éducatifs de territoire** (PEDT), constitués comme *« **outil pour la mise en œuvre de la réforme*** » (*Idem*). Pourtant, il ne faut pas oublier en quoi ce qui est ici présenté comme simple « outil mis au service de… » s'appuie sur « *l'expérience de nombreuses collectivités territoriales qui ont déjà développé des initiatives partenariales pour organiser, autour du temps d'enseignement, des activités périscolaires* » (*Idem*) et qui, de fait, s'attachent, depuis plusieurs années déjà à faire nationalement reconnaître leurs initiatives. Autrement dit, si la réforme de l'organisation des temps vise à résoudre un problème récent, conjoncturel, celle-ci, pour pouvoir se réaliser, s'est appuyée sur **d'autres mesures antérieures qui n'avaient pas cette principale raison d'être et qui incorporent d'autres attendus**.

C'est là de fait le point de départ d'une **association aux effets pluriels et complexes**. Dans l'absolu, et c'est là son intérêt, le déploiement des PEDT est susceptible **d'élargir la réflexion entretenue par l'organisation des temps scolaires et éducatifs**, bien trop souvent réduite à des considérations expertes soutenues par d'uniques considérations sur les rythmes physiologiques des enfants (auxquels il s'agirait de s'adapter), sans guère se préoccuper du contenu, de ses visées et ambitions « éducatives » et sociales. Il pourrait notamment obliger à ne plus se contenter de simplement faire référence à « *l'intérêt des élèves* » comme « *priorité absolue* », sans se préoccuper de préciser la manière dont sont définis ces « intérêts » : par qui, pourquoi, comment, et de quels élèves ? Mais dans le même temps, la généralisation des PEDT sous-tend une réorganisation de la « **gouvernance** » de l'action éducative publique. La mise en place technique et organisationnelle de ces PEDT accapare les acteurs des territoires, aux prises avec des contraintes gestionnaires, remettant toujours à plus tard le travail sur **son « sens »,** comme si celui-ci pouvait n'émerger qu'après. Elle implique de nouvelles articulations entre préoccupations nationales et locales qui elles mêmes polarisent la réflexion sur **les risques de disparités**, voire de **nouvelles inégalités territoriales**, au détriment fréquent **des problématiques liées aux inégalités sociales d'échec et de réussite scolaire**. Elle multiplie les finalités et objectifs de la réforme des rythmes, en activant ou réactivant **une pluralité de conception normative de ce qu'il est bon et juste de faire en matière d'éducation**. Elle contribue autrement dit à **faire bouger les frontières de l'action publique**, et pose en fait de nombreuses questions sur les nouvelles formes de division sociale du travail éducatif qu'elle entretient, la place et la spécificité de l'institution scolaire, ses missions, ses finalités, ses visées de justice.

Dans les deux parties suivantes (II et III), nous poursuivons ce questionnement en interrogeant la forme prise par l'outillage de la réflexivité collective sur ces questions, et singulièrement ce qui se présente comme travail « d'évaluation ». Dès le départ, la réforme des rythmes a, comme on le sait, été l'objet de vives controverses, sociales et politiques, en partie scientifiques. Elle a été très vivement contestée et semble même être devenue l'un des points d'attaque privilégiés de la loi de refondation, si ce n'est du programme politique du gouvernement en place. On ne peut pas occulter le contexte de ces disputes, faites autant de controverses, d'inquiétudes, d'incertitudes que de luttes partisanes, dans un registre que l'on pourrait dire « polémologique » peu souvent attaché à clarifier ses enjeux. À juste titre, le rapport de la sénatrice Françoise Cartron, parle même à ce propos d'une « **hystérisation** » du débat (2016, p. 5). Dans le cadre de ce dossier, il s'agit toutefois de prendre toute la mesure de ce phénomène, de saisir comment il s'opère, et de mieux comprendre ce que cela engage du point de vue de ce que nous pouvons collectivement perdre comme possibilité d'analyse et de transformation de l'action publique éducative. Car ces contestations « polémologiques » et

polarisations ont aussi particulièrement influencé toute tentative d'analyse et d'évaluation qui a pu se développer, ou qui a justement eu bien du mal à se développer, depuis lors. Comme nous le verrons dans les pages qui suivent, nous retrouvons de multiples traces de ces phénomènes jusque dans les travaux se présentant comme contribution à l'étude, au « bilan » et/ou à une évaluation fiable de la réforme. Il s'agit alors de fait ici, plus qu'ailleurs encore, d'être attentif aux modes d'argumentations, aux orientations méthodologiques, aux registres d'analyses, aux critères d'examen et aux « effets de réels », de « réalisme » et de « vraisemblance » qu'ils comportent (Passeron, 1989).

Le fait est que cette « dispute », si elle a été induite par les contestations, politiques, de la réforme des rythmes, s'est nourrie d'une **surenchère de travaux d'expertise** et de « **rapports** », visant à « éclairer » les décideurs, tout en étant parfois conduits par des acteurs associés aux groupes collectifs ayant quelques intérêts à défendre en ce domaine, ce qui renforce la logique du soupçon. Ce contexte a aussi contribué à voir ces travaux **se limiter à apporter des réponses aux problèmes mis en scène par le débat public ainsi polarisé et radicalisé,** ou à vouloir **trancher dans le lot des disputes,** plutôt qu'à les clarifier et les dénouer. Là où un effort de distanciation paraît nécessaire, **nombreux sont les travaux qui clôturent ainsi leurs analyses dans les découpages générés par les catégories, catégorisations et arguments en présence, renforçant les présupposés normatifs et les visions du monde social que ces derniers contribuent à installer.** Enfin, la « dispute » s'est durcie sur la base des **réponses surprenantes engagées du côté des pouvoirs publics décisionnaires** parvenant ainsi difficilement à sortir du piège de l'hystérisation**:** retard pris dans les études dites d'évaluation des effets pédagogiques ; faible et marginale mise en discussion publique des travaux conduits dans la perspective des sciences sociales de l'éducation dont les analyses cherchent à sortir de l'espace de la controverse ; multiplication d'opérations de communication insistant plus sur l'avancée effective de la réforme, considérée comme critère de réussite, que sur la clarification des pluralités normatives mises en jeu en ce domaine ainsi que sur l'analyse des problèmes, difficultés et ressources qu'elle représente du point de vue de la lutte contre les inégalités scolaires et éducatives.

I. Réforme des rythmes scolaires et Projets éducatifs de territoires : mise en contexte et implications

La réforme des rythmes scolaires a souvent été argumentée dans les termes de l'innovation et surtout de la rupture avec un ordre antérieur, celui de la réforme Darcos (2008). Pour mieux s'en distancier, l'histoire longue et complexe de la territorialisation des politiques éducatives a parfois été oblitérée. Pour la retracer, il ne faut pas omettre les critiques qu'elle a soulevées, ni la présenter sous les traits d'un déroulement linéaire et inéluctable, ce que les exemples de quelques-uns de nos voisins européens nous rappellent.

A. La « réforme des rythmes scolaires » en France : origine et développement

L'histoire immédiatement contemporaine de la réforme des rythmes débute lors de la campagne pour l'élection présidentielle de 2012. Le candidat François Hollande décidait alors de faire de l'éducation et de la jeunesse l'un des axes importants de sa campagne, en chargeant Vincent Peillon d'en diriger le volet éducation. L'idée d'une « refondation de l'École » était présente dès la campagne de 2012. Mentionnée dans les discours de Pierrefitte et d'Orléans, la volonté de « renouer

avec la promesse républicaine »[3] se concrétise dans les 60 engagements du candidat. C'est l'engagement n°38 qui envisage pour la première fois de « revoir les rythmes scolaires ». La création des Projets éducatifs de territoire (PEDT) n'est pas directement mentionnée dans ces engagements. Toutefois, on peut en voir les prémices dans l'engagement n°44, consacré quant à lui au lancement d'un « plan national d'éducation artistique », qui entend « établir entre l'État et les collectivités locales des contrats visant à doter le territoire d'un maillage culturel mieux coordonné et plus efficace ».[4] Les grandes lignes de l'action du gouvernement actuel en éducation étaient donc déjà tracées durant la campagne de 2012. Elles ne se font pas bien sûr, rappelons-le, même si nous développerons peu ce point ici, sans rapport avec les orientations des politiques éducatives soutenues par les organismes supranationaux, l'Europe et l' OCDE.

1) Une réforme qui s'insère dans un train de mesures de plus grande envergure

La réforme des rythmes scolaires a accaparé le débat éducatif de ces dernières années. Il est aujourd'hui curieux de constater qu'aux premières heures du mandat de François Hollande, **elle ne constituait qu'une mesure parmi d'autres d'un train de réforme plus vaste mis en place par la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République, souvent abrégée en « loi de refondation » (2013)**. Ces mesures touchaient de fait des domaines aussi divers que la « priorité donnée au primaire » (avec le développement de la scolarisation en maternelle des enfants de moins de trois ans et l'introduction du dispositif « Plus de maîtres que de classes »), la réforme de la formation des enseignants[5] et de leur carrière, par le développement des « chantiers métiers » de l'éducation, le développement d'outils numériques à disposition des élèves et des enseignants, la lutte contre le décrochage scolaire, la rénovation des programmes scolaires, la création d'un enseignement moral et civique, une nouvelle politique d'éducation prioritaire et enfin la reconnaissance dans la loi des Projets éducatifs de territoires (PEDT)[6].

Si la réforme des rythmes a concentré les critiques, ce bref inventaire des mesures comprises dans la loi de refondation montre que le gouvernement de Jean-Marc Ayrault ne la concevait pas comme le cœur de sa politique éducative. Les dispositions relevaient du niveau normatif du décret et non de la loi.

La dimension « participative » de la loi de refondation s'incarne dans sa date de publication, le 8 juillet 2013, soit plus d'un an après l'accession au pouvoir de François Hollande. Entre temps, une grande concertation « Refondons l'école », regroupant des chercheurs et des acteurs de l'éducation avait été lancée à l'été 2012. Cette concertation, sous la supervision du ministère, et malgré les horizons très divers de ceux qui y ont participé, était très préoccupée des résultats scolaires des enfants. Le premier de ses quatre groupes de travail était dédié à la « réussite scolaire pour tous », et le premier chapitre du rapport qui en a résulté s'ouvre sur ces deux thèmes : « Des résultats qui baissent » et « Des inégalités qui se creusent »[7]. Le contexte de la publication de l'enquête triennale

---

[3] *Éducation, Hollande devant son public*, Le Figaro, 9 février 2012.

[4] François Hollande, *Le changement c'est maintenant, mes 60 engagements pour la France*.

[5] L'instauration des Écoles supérieures du professorat et de l'éducation (Espé), tandis que les anciens IUFM avaient été rattachés aux universités et que leur formation avait été « masterisée » sous les présidences Chirac et Sarkozy.

[6] http://www.education.gouv.fr/pid29462/la-refondation-de-l-ecole-de-la-republique.html

Et http://www.education.gouv.fr/cid72962/publication-au-journal-officiel-de-la-loi-d-orientation-et-de-programmation-pour-la-refondation-de-l-ecole-de-la-republique.html

[7] http://www.education.gouv.fr/archives/2012/refondonslecole/la-demarche

http://www.education.gouv.fr/archives/2012/refondonslecole/la-demarche/rapport-de-la-concertation/

PISA 2012 de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), qui faisait apparaître une baisse des acquis des élèves français en mathématiques, et qui rangeait la France dans le groupe des pays dans lesquels « l'équité des possibilités d'apprentissage » est « inférieure à la moyenne »[8] n'est pas étranger à l'insistance du ministère à organiser la communication de sa réforme autour des inégalités d'apprentissages. Mais cette question s'est trouvée progressivement diluée dans les rapports ultérieurs consacrés à la « réforme des rythmes scolaires ».

Même si elle en fait brièvement mention, ce n'est pas la loi du 8 juillet 2013 qui fixe les nouveaux rythmes scolaires, mais un décret du Premier ministre en date du 24 janvier de la même année, et qui lui est donc antérieur. Le nombre d'heures pour les écoliers français ne change pas, et reste fixé à 24 heures par semaine. En revanche, le décret précise que ces heures sont organisées sur neuf demi-journées, soit quatre jours et demi, du lundi au vendredi (décret modifiant l'article L521-10 du code de l'éducation). Ce décret précise que la « pause méridienne » ne doit pas être inférieure à 1h30. Cependant, le nombre de semaines travaillées à l'école demeure inchangé par le décret et reste fixé à 36 semaines par l'article L521-1 du code de l'éducation. Avant la réforme de 2013, les écoliers français disposaient de 144 jours d'école par an. Ce nombre était donc passé à 162, la France restant toutefois le pays de l'Union européenne dans lequel ce chiffre est le plus faible (Eurydice, 2016). À titre d'exemple, la moyenne du nombre de jours d'école par an dans les pays de l'OCDE était, en 2007, de 187 jours (Sauvageot et Dalsheimer-Van Der Tol, 2010). Le retour potentiel à des semaines de quatre jours, permis à titre dérogatoire par les articles du récent décret en date du 27 juin 2017 ne fait que confirmer cette tendance. D'autres éléments importants du temps scolaire (au sens littéral de durée brute disponible pour les apprentissages) ont cependant échappé au débat public.

2) Les deux versants de la réforme des rythmes scolaires

La particularité de la réforme des rythmes scolaires en France tient au fait que le temps libéré chaque jour (pour passer de journées de 6h à des journées de 5h30 maximum, comme l'indique le décret de 2013), a dû être pris en charge par les municipalités. Celles-ci ont organisé leurs activités dans le cadre de projets éducatifs. C'est donc la double nature et l'ambition de la réforme des rythmes scolaires, que de susciter des changements locaux dans les manières de conduire les politiques éducatives, autant que de remodeler les emplois du temps.

L'annexe de la loi de refondation précise ainsi :

> *« La réforme des rythmes doit agir comme un levier pour faire évoluer le fonctionnement de l'école autour d'un projet éducatif territorial et doit conduire à mieux articuler le temps scolaire et les temps périscolaires et extrascolaires et, par conséquent, à coordonner les actions de l'État, des collectivités territoriales et des organismes œuvrant dans le champ éducatif. »*[9]

Ce mode d'organisation qui prend la forme de projets éducatifs porte la marque des acteurs qui ont œuvré pour sa reconnaissance dans la loi, au moins depuis l'Appel de Bobigny en 2010[10], et qui

---

[8] http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results.htm

[9] https://www.legifrance.gouv.fr/eli/loi/2013/7/8/MENX1241105L/jo#JORFSCTA000027677988

[10] Lancé en 2010, à l'initiative du RFVE, de la FCPE, de l'ANDEV, de l'ANARE, de la Ligue de l'enseignement, des Francas, du SNUipp-FSU, de la CFDT, de l'UNSA, de l'IRDSU, l'Appel de Bobigny, est, selon Yves Fournel, alors président du RFVE, « *une invitation large, faite aux villes et aux acteurs éducatifs du territoire, à contribuer, par des initiatives locales, à un « grand débat national » sur l'éducation* ». (http://www.cahiers-pedagogiques.com/Vers-un-grand-projet-national-pour-l-enfance-et-la-jeunesse).

avaient organisé l'action éducative de leur commune en Contrat éducatifs locaux (CEL) ou en Projets éducatifs locaux (PEL). On trouve une trace, infime mais significative, de la sémantique typiquement employée par les démarches de projets, dans la loi du 8 juillet 2013. Celle-ci modifie ainsi discrètement l'article du code l'éducation consacré aux activités périscolaires (article L551-1) : *« L'élaboration et la mise en application de ce projet sont suivies par un comité de pilotage. »*

De grandes associations des acteurs locaux de l'éducation, telles que le Réseau Français des Villes Éducatrices (RFVE) ou l'Association nationale des Directeurs d'éducation des villes (ANDEV) ont ainsi promu dans la loi le mode de fonctionnement local qu'ils utilisaient depuis plusieurs années. De même, les fédérations d'éducation populaire ont été des acteurs importants dans la reconnaissance par la loi des projets éducatifs de territoire, et de la mise à l'agenda, local et national, du problème des rythmes et des temps de l'enfant (Lebon, 2003).

L'organisation d'un projet éducatif **n'est toutefois pas une obligation légale ou règlementaire**. L'article 66 de la loi du 8 juillet 2013 est clair sur ce point :

> *« Des activités périscolaires prolongeant le service public de l'éducation, et en complémentarité avec lui, **peuvent** être organisées dans le cadre d'un projet éducatif territorial associant notamment aux services et établissements relevant du ministre chargé de l'éducation nationale d'autres administrations, des collectivités territoriales, des associations... »*[11].

Si elle demeure basée sur le volontariat des communes, **la signature d'un PEDT conditionne l'aide de l'État** (initialement « fonds d'amorçage », puis « fonds de soutien aux activités périscolaires »)[12], fixée à 50€ par an et par enfant. D'autres aides sont disponibles pour les communes éligibles à la dotation de solidarité urbaine (DSU) ou rurale (DSR), ainsi que par le biais des prestations de la Caisse nationale des allocations familiales (CNAF). Grâce à ces mécanismes fortement incitatifs et à des mesures d'assouplissement, plus de 90 % des communes avaient signé un PEDT en 2016.

À l'image de la restauration scolaire, qui n'est pas une obligation légale dans le premier degré mais qui est devenue un acquis de service public, les villes se sont senties tenues d'organiser des activités périscolaires pour ne pas laisser les parents, qui sont aussi des administrés et des votants, désemparés devant la sortie anticipée de leurs enfants. La **gestion de ces temps laissés vacants est donc devenue une quasi-obligation de fait**, même si le code de l'éducation n'en fait pas mention, puisqu'il continue de définir en ces termes simples les compétences des communes, donc leurs obligations en matière d'éducation :

> *« La commune a la charge des écoles publiques. Elle est propriétaire des locaux et en assure la construction, la reconstruction, l'extension, les grosses réparations, l'équipement et le fonctionnement…»*[13].

De fait, si c'est le Directeur académique des services de l'éducation nationale (Dasen) qui décide de « l'organisation de la semaine scolaire », et si des concertations locales ont été mises en place pour recueillir l'avis de tous les acteurs (enseignants, parents, animateurs etc.) *in fine*, ce sont les maires et leurs services municipaux en charge de l'éducation, seuls garants de la faisabilité locale de la

---

[11] Article L551-1 du code l'Éducation.

[12] http://pedt.education.gouv.fr/sites/default/files/pedt_fiches_pratiques.pdf

[13] Article L212-4. Suit une précision, à la fin de cet article, sur les droits d'auteurs des supports pédagogiques, qui n'est pas au cœur de notre sujet ici.

réforme, qui ont dû placer les heures libérées où cela leur semblait le plus opportun et le plus facilement réalisable, en fonction du nombre et de la qualification des effectifs municipaux dont ils disposaient.

Pour ces raisons, la mise en place de la réforme des rythmes scolaires s'est heurtée à des difficultés logistiques, pointées, parfois de manière très critique, par les élus locaux. Un décret, assorti d'une circulaire adressée aux recteurs et aux IA-DASEN, des 7 et 8 mai 2014, a donc assoupli les règles fixées par le décret du 24 janvier 2013, en autorisant, avec l'accord du recteur, des expérimentations locales. Celles-ci sont toutefois contraintes : le temps scolaire doit occuper les 5 matinées de la semaine, ne doit pas se répartir sur moins de 8 demi-journées (contre 9 auparavant), ni être supérieur à 24 heures par semaine (mais il peut être inférieur à cette durée ou à 6 heures par jour (ce qui constituait donc un retour potentiel à la norme fixée par la réforme Darcos de 2008). Si l'expérimentation fait le choix d'une semaine scolaire de moins de 24 heures, ce qu'autorise ce décret, le temps scolaire manquant peut et doit être organisé sur des journées normalement dévolues aux vacances scolaires, de manière à atteindre le nombre d'heures scolaires annuelles, inchangé par la réforme et donc toujours fixé à 864 heures[14]. En contrepartie, les communes ont dorénavant la possibilité de regrouper les activités périscolaires sur une seule après-midi. À l'image de Lyon, certaines grandes villes, ont opté pour ce choix. D'autres ont préféré répartir les activités périscolaires sur deux demi-journées, ce fut le cas de la ville de Paris. Certains observateurs ont vu dans ce texte, qui marque une évolution importante par rapport au cadre fixé par le décret du 24 janvier 2013, une volonté du ministre de l'Éducation d'alors, Benoît Hamon, tout juste entré en fonction, de prendre ses distances avec ce qui fut la réforme phare de son prédécesseur[15].

La réforme des rythmes scolaires n'était donc qu'une mesure d'un plan de plus grande envergure, la loi de refondation de l'École. Elle ne se limitait toutefois pas à u**n aspect purement comptable,** de réorganisation de la semaine scolaire. Elle portait en elle une ambition plus vaste de réorganisation profonde **de la « gouvernance »** des acteurs locaux du système éducatif, **par la création des PEDT**, et une préoccupation affichée pour l'amélioration de la « **qualité** » de l'offre éducative, terme ambigu et peu questionné qui mériterait de plus amples précisions. Par commodité de langage, lorsqu'on évoquera la « réforme des rythmes », dans la suite de ce chapitre, et en l'absence de précisions supplémentaires, ce sera bien à ces deux versants indissociables de la réforme que l'on fera donc référence.

B. Une réforme dans le débat public : positionnement politique, critiques publiques et critiques sociologiques

La généralisation des PEDT en France, consécutive à la réforme des rythmes scolaires a suscité de nombreuses critiques. Mais la politisation des questions éducatives, puisant davantage à la polémique qu'au débat scientifique, a progressivement balisé et banalisé les arguments tout autant que les contre-arguments, **dessinant progressivement un espace public de la dispute légitime, se clôturant sur lui-même.** La focale du débat s'est progressivement posée sur certains éléments, à l'exclusion de tous les autres, comme par un accord tacite entre l'accusation et la défense.

---

[14] http://www.education.gouv.fr/cid79197/publication-du-decret-complementaire-sur-l-organisation-des-rythmes-scolaires.html

[15] Pour un exemple de ce type d'analyse, on peut consulter :

http://www.lefigaro.fr/actualite-france/2014/05/05/01016-20140505ARTFIG00033-rythmes-scolaires-le-nouveau-decret-qui-detricote-la-reforme-peillon.php

Il peut sembler curieux à l'observateur extérieur que les détracteurs d'aujourd'hui soient les partisans d'hier, ou que les promoteurs de la réforme en soient aussi les évaluateurs. Pour comprendre cet état de fait et débrouiller le débat public, une histoire plus longue des nombreuses réformes qui ont cherché localement des solutions aux problèmes de l'école est nécessaire ; une histoire, surtout, du rapport que les majorités politiques ont entretenu avec ces solutions. Cette histoire nous amènera à comprendre pourquoi une partie de la réforme Darcos, contre laquelle s'inscrivait initialement la réforme des rythmes, fut tacitement entérinée par elle. On présentera par la suite les termes polémiques du débat actuel, et on s'interrogera sur la fonction de cette controverse. Enfin, et pour dépasser la polémique politique, il nous faudra aussi rappeler les arguments constructifs que les sciences sociales, dans leurs différentes disciplines, ont pu mobiliser face aux évolutions récentes du système éducatif français. Certes, la multiplication des recherches hybrides, à la frontière du champ politique et du champ scientifique, consécutive à la volonté de « mutualiser les acquis de la recherche » autant qu'à celle de s'autoriser à bon compte de la légitimité de la « Science », doit nous inciter à la prudence et nous dissuader d'adopter une posture scientifique en surplomb. Toutefois, à bonne distance des autorités politiques, y compris quand elles furent sollicitées par des commandes publiques, les sciences sociales ont fait émerger des questions, que les rapports d'analyse les plus médiatisés, dans leur hâte à produire des réponses, ont eu tendance à oublier. On les présentera à la fin de cette partie.

1) Une critique formelle : une réforme au milieu du gué, l'héritage ambigu de la réforme Darcos

Les débats sur les rythmes scolaires n'ont pas surgi avec la loi de refondation ou le décret du 24 janvier 2013. Paul Gerbod (1999) montre qu'ils sont aussi vieux que l'institution scolaire et universitaire, et en fait l'histoire jusqu'au Moyen-Âge. Ces débats ont été avivés par la constitution et l'autonomisation progressive d'un champ d'expertise autour d'une nouvelle discipline, la « chronobiologie » (voir Encadré 1).

Encadré 1. L'émergence d'une discipline et d'un champ d'expertise : chronobiologie et chronopsychologie

La réforme des rythmes scolaires et la généralisation des projets éducatifs de territoire qu'elle implique indirectement sont indissociables d'une réflexion élaborée en termes de « temps de l'enfant ». Au-delà des comparaisons internationales sur les temps scolaires, qui, il est vrai, plaçaient la France dans une position singulière face à ses voisins, la réforme nationale, comme ses mises en application locales, ont eu recours aux acquis d'une discipline, la « chronobiologie ». Il semble nécessaire de faire une histoire brève de cette discipline, qui, quand les polémiques politiciennes semblaient prendre le pas sur « l'intérêt des enfants », a fait figure d'argument d'autorité, d'*ultima ratio*, au détriment des autres sciences humaines et sociales.

La chronobiologie est une discipline ancienne, historiquement issue de la biologie, qui étudie la régularité des rythmes des organismes des êtres vivants. Dès la fin du XIXe siècle, des travaux dus à Ebbinghaus, Gates et Winch, avaient entrepris l'étude de l'influence de ces rythmes sur l'attention des enfants à l'école (Testu, 1994). Mais ce n'est qu'à partir des années des années 1960 que les travaux de cette discipline, de plus en plus influencés par la médecine, sont reliés à des considérations scolaires (autour des travaux de Bataillon et Berge en France), pour dénoncer,

déjà, la fatigue qu'engendreraient les rythmes de l'école, exclusivement basés sur les calendriers et les nécessités des adultes (Chopin, 2010).

La discipline n'a cessé depuis lors d'être un recours pour justifier les réformes entreprises au nom du respect des « temps de l'enfant ». Elle s'est subdivisée en deux branches : la chronobiologie, plus proche de la médecine, autour du Pr. Hubert Montagner en France, et la chronopsychologie, qui à la suite des travaux du psychologue français Paul Fraisse, entend étudier la perception du temps par les individus et l'influence des rythmes sur les phénomènes mentaux.

La proximité apparente de ces deux disciplines n'empêche pas des différences d'approche scientifique fondamentales, notamment pour ce qui est des références mobilisées dans le domaine de la psychologie. Claire Lecomte[16], qui se réclame des deux disciplines, porte, nous semble-t-il, une attention importante aux avancées de la psychologie historico-culturelle du développement, ce qui lui permet de prendre en compte les contenus des actions éducatives ou de ne pas s'en tenir à de seuls arguments physiologiques.

La chronobiologie est-elle donc l'exemple typique d'une médicalisation des problèmes scolaires ? Arlette Meunier, y voit au contraire un moyen pour les sciences de l'éducation de « domestiquer » la médecine et le thème de la santé, de tenter de jouer sur le même registre, pour mieux justifier une critique politique de l'école centralisée, portant en lui un projet scolaire alternatif (Meunier, 2008).

Chronobiologie et chronopsychologie, quels que soient les contenus disciplinaires recouverts par ces termes, n'ont, quoi qu'il en soit, pas le monopole de la définition et surtout de l'étude du temps. Pour ne citer que quelques exemples, Lev Vygostski (1997/1934), pour la psychologie historico-culturelle du développement, nous invitait à repenser la temporalité du développement de l'enfant et Eviatar Zerubavel (1981), en sociologie, nous propose une analyse du temps et des temporalités comme objet social, comme bien d'autres travaux non sans liens avec des interrogations déjà largement engagées par Durkheim et l'école française de sociologie (Dubar et Rolle, 2008).

Plusieurs circulaires Jospin de la fin des années 1980 avaient initié les Contrats d'aménagement des temps de l'enfant (CATE) et les Contrats ville enfant qui s'apparentent aux PEDT d'aujourd'hui. Il est intéressant de constater que la question des rythmes scolaires, depuis cette période, a toujours été adossée à la signature de tels contrats et au développement de méthodologie de projets, dans le sillage de la politique de la ville. Ces circulaires ont assoupli le cadre local et ont paradoxalement rendu possible les premières expérimentations de semaines de 4 jours, cependant que dans le même temps, d'autres expérimentations, comme dans la ville d'Épinal notamment, réduisaient le temps scolaire quotidien et les vacances scolaires pour promouvoir des activités périscolaires, dans le cadre

[16] Le blog de Claire Leconte précise : « *on fait des erreurs monumentales en considérant que l'allégement horaire des journées de l'enfant ou encore la prise en considération de certains soit-disant pics de vigilance vont lui permettre une meilleure réussite éducative. C'est bien le travail mené sur les contenus des temps passés par l'enfant au cours de sa journée, sur les méthodes et les pratiques pédagogiques mises en œuvre par tous les acteurs éducatifs qu'il va rencontrer, sur l'ordonnancement réfléchi des séquences pédagogiques se déroulant au cours de sa journée qui va permettre de lui fournir la disponibilité attentionnelle nécessaire à ses apprentissages, sans lui imposer de surcroit de fatigue ».* http://www.claireleconte.com/

de l'Aménagement du temps de l'enfant (ATE). Ce modèle a servi de base à une grande partie des réformes conduites dans les années 1990.

Les débats qui se posaient alors étaient déjà très proches de ceux d'aujourd'hui.

> *« C'est ainsi, en effet, qu'entre 1991 et 1993 un certain nombre de circulaires et instructions, tout en se situant dans la continuité des circulaires précédentes, apportent des exigences nouvelles. » Circulaires Jospin-Bredin-Lang du 20 septembre 1991, et Bredin-Lang du 15 octobre 1992, du 13 janvier 1993 :*
> *- recherche de l'articulation avec la politique de la ville et la politique des ZEP, prise en compte des spécificités du milieu rural à travers un « projet éducatif local » ;*
> *- insistance sur la qualité du projet (lutte contre l'inflation d'activités et nécessité de formation des intervenants) ;*
> *- développement du partenariat dans le cadre d'un « espace éducatif concerté ».*
> *Les attributions respectives des co-éducateurs et des enseignants sont définies. Les élèves du second degré sont désormais concernés. »* (Bottin, Delaunay et Henrich, 2000)

En 1995, c'est un gouvernement de droite qui, en s'appuyant sur les acquis de la « chronobiologie » et avec la « conviction que l'épanouissement des enfants, leur réussite scolaire, passent par une meilleure prise en compte de leurs rythmes de vie » (*Ibid*.), proscrit la semaine de 4 jours et fait piloter sa réforme des rythmes scolaires par le ministère de la jeunesse et des sports. L'idée est reprise en 1998, par le gouvernement d'alternance, qui crée les Contrats éducatifs locaux (CEL). La réforme Darcos de 2008 rétablira la semaine de 4 jours de 6 heures chacun, faisant du même coup passer le temps hebdomadaire scolaire de 26 heures à 24 heures. Rapidement, sous ce même quinquennat, et face aux objections des chronobiologistes et des inspecteurs de l'éducation nationale, qui dénonçaient respectivement la concentration et la diminution du temps scolaire, une conférence nationale sur les rythmes scolaires est lancée en juin 2010. C'est ce qui fera dire à Jean-Yves Rochex (2010) que le thème des rythmes scolaires est un **serpent de mer**.

La communication du ministère au moment de la loi de refondation a fait grand usage de chiffres (y compris ceux que l'on a précédemment cités) et de comparaisons internationales pour justifier le bien-fondé de la réforme et montrer en quoi les rythmes de l'école française étaient anachroniques. Toutefois, un élément d'importance n'a pas été mis au débat. La communication ministérielle s'est attachée à présenter la réforme de 2013 comme étant attentive aux temps de l'enfant uniquement, quand les précédentes réformes, celles de Xavier Darcos au premier chef, se préoccupaient avant tout des temps de « l'adulte ». Cela aurait dû imposer de revoir le rythme scolaire annuel de 36 semaines, que la réforme de 2013 n'affecte pas. Cela aurait sans doute impliqué une concertation de plus grande envergure, avec les syndicats d'enseignants et les représentants des professions du tourisme, pour modifier la durée des vacances d'été. Enfin, et surtout, la semaine de 24 heures, héritage de la réforme Darcos pourtant si décriée, n'est pas modifiée. Ainsi, la réforme de 2013, et le décret « Hamon » de 2014 ne s'inscrivent pas contre la tendance de long cours qui voit une diminution tendancielle et massive du temps d'enseignement scolaire en France tout au long du XXe siècle, de 1 338 heures en 1894 à 864 heures aujourd'hui (Lelièvre, 2008 ; Cavet, 2011).

2) Une réforme clivante : les termes polémiques du débat public

On ne saurait parler de la loi de refondation et de ses contextes sans rappeler le contexte polémique dans lequel elle s'est déroulée. Certes, les questions éducatives ont souvent pris en France la forme de polémiques et de disputes, comme lors de la « querelle scolaire » qui emporta le ministre Alain Savary en 1984. L'historien Antoine Prost (1997) voit même dans ces moments de crise et de déstabilisation des « moments privilégiés où l'histoire reprend l'avantage ». Mais la polémique qui

s'est emparée du débat public ces dernières années autour de la réforme des rythmes scolaires et de la loi de refondation est d'un autre ordre. Elle a plutôt marqué le point culminant de ce que le même auteur appelle « les stratégies des acteurs sociaux ». Une analyse trop rapide des mesures éducatives nouvelles ne verrait en elles que l'application d'une « politique » d'un décideur unique. Or, poursuit Prost, « *le décideur solitaire n'existe pas. En réalité, il faut essayer de penser les politiques éducatives, comme l'histoire des stratégies plurielles d'acteurs sociaux eux-mêmes pluriels* » (*Ibid.* p. 232). Pour mieux saisir ces stratégies, l'historien en appelle à une approche qui couplerait sa discipline avec la sociologie, comme le fit la sociologue Viviane Isambert-Jamati (1977) quand elle analysa l'échec du plan Rouchette (1963 -1972) qui visait à réformer l'apprentissage du français à l'école primaire.

Antoine Prost le rappelle, ces stratégies ne sont pas nouvelles, mais sont au contraire consubstantielles au système éducatif, dès lors que celui-ci met aux prises des acteurs (hommes ou femmes politiques, partis, syndicats, associations, etc.) aux intérêts politiques ou financiers divergents. Elles ne sont pas le signe d'un système éducatif dépendant des corporatismes et imperméable du même coup à toute nouveauté. Elles sont au contraire l'expression nécessaire du pluralisme pouvant aboutir à l'apparition de solutions nouvelles. Ces stratégies sont mutuellement dépendantes, se répondent comme en écho, et s'ajustent les unes aux autres.

De son côté, Jean-Louis Derouet (1992) a depuis longtemps montré comment l'École, après avoir été le témoin de la perte de centralité de l'État et de la massification dans les années 1960, était entrée dans une période de compromis locaux, autour de l'établissement, à la recherche d'un « bien commun local ». Et c'est précisément ce sens que l'on peut attribuer à l'incitation faite aux acteurs à rentrer dans des logiques partenariales, dans des « projets éducatifs de territoire », celui de trouver des compromis locaux, aptes à ménager les stratégies des acteurs pluriels du système éducatif, à distance des grands arbitrages politiques centraux. Or, si ces compromis (touchant essentiellement à la répartition des locaux et à l'organisation des temps) ont partout eu lieu localement, dans un contexte certes parfois tendu, le débat politique national a souvent fait l'objet d'une instrumentalisation politique opportuniste, au cours de laquelle la seule appartenance politique d'un acteur suffisait à orienter son appréciation de la réforme, sans considération aucune pour ses effets sur le problème auquel celle-ci entendait initialement s'affronter, soit les inégalités d'apprentissages entre élèves. Est apparue **une fracture** entre **les débats locaux**, principalement tournés vers les questions logistiques, à la recherche de compromis conflictuels, et **les débats politiques nationaux**, au cours desquels les réelles difficultés rencontrées par les collectivités territoriales pour financer la réforme ont été mises au service d'agendas politiques**. Ces deux cercles de débat ne se sont pas rencontrés**. Ainsi, malgré les tentatives d'instrumentalisation nationale lors de la campagne pour les élections municipales de 2014, la réforme des rythmes n'a pas été au cœur de cette campagne, comme si l'éducation et son organisation locale devaient rester à distance des querelles partisanes nationales. Toutefois, en réponse à ce durcissement des critiques politiquement orientées, la communication gouvernementale s'est, elle aussi, faite de plus en plus monolithique, et a eu du mal à sortir d'une rhétorique tautologique selon laquelle le plus grand mérite de la réforme était d'exister et d'avoir « pris son rythme de croisière ». S'il faut avoir à l'esprit les agendas politiques qui ont conditionné les arguments employés contre la réforme, les premiers ne suffisent pas à discréditer les seconds, que l'on présentera maintenant. **Au moins trois critiques importantes ont émergé contre la réforme des rythmes scolaires.** Ces trois critiques (qui n'épuisent évidemment pas le débat) sont basées sur des légitimités et des ressources discursives différentes. Par souci de clarté, on identifiera ici une **critique financière,** fondée sur une légitimité gestionnaire et tournée vers une problématique essentiellement budgétaire ; une **critique logistique**, établie sur une légitimité professionnelle de terrain ; et enfin une **critique « savante »,** adossée à une légitimité experte. Si ces

trois critiques émanent de corps professionnels différents, toutes convergent vers la remise en cause de la réforme.

Des associations de collectivités territoriales ont tout d'abord dénoncé **le surcoût financier** imputé aux communes, et, selon elles, non intégralement compensé par l'État et les différents dispositifs qu'il a mis en place dans ce but (fonds d'amorçage puis de soutien, prestations par le biais des CAF). Cette critique est celle qui a eu le plus d'écho dans la presse, généraliste ou spécialisée, comme la Gazette des communes. L'Association des maires de France (AMF) s'est faite le relais de cette critique, et l'a documentée par des enquêtes et des bilans. Dans son enquête 2016, elle chiffre, à titre d'exemple, le coût annuel moyen brut pour un enfant inscrit aux activités périscolaires à 231 euros pour l'année 2015-2016 (le fonds de soutien de base fixant une aide de l'État de 50 euros par an et par enfant), soit pour elle un « reste à charge » de plus de 70 % pour les communes (presque 80 si l'on fait le calcul). Ce coût est à entendre dans le contexte d'une baisse des dotations de l'État aux collectivités territoriales pour les années 2015 et 2016. Au cœur de cette critique financière se trouve la question de l'embauche de personnels supplémentaires pour encadrer les nouveaux temps d'activités périscolaires. Cette critique porte tout autant sur le coût financier de la réforme que sur la difficulté à recruter des intervenants qualifiés, particulièrement en zone rurale. Elle a donc largement été relayée par l'AMF. Celle-ci dénonce de surcroît la plus grande aide accordée par l'État aux communes urbaines, par le biais de la politique de la Ville. On pourra se référer aux deux motions votées par cette association lors de son récent congrès des 8 et 9 octobre 2016, qui portaient, précisément, sur les finances locales et « l'école rurale ».

Une autre critique, « logistique », a porté sur la mise en place de la réforme. Elle émane le plus souvent de syndicats d'enseignants et s'adosse à une légitimité de professionnels de terrain. Le syndicat SNUipp a par exemple publié de nombreux sondages décrivant l'appréciation négative des enseignants de la réforme des rythmes scolaires. Les points saillants de cette critique portent sur l'utilisation des locaux scolaires pour les activités périscolaires, la fatigue des élèves et la répartition des compétences pour la surveillance des élèves. L'argument le plus couramment employé prend la forme d'un syllogisme en trois étapes : l'improvisation et le « passage en force » du gouvernement auraient entraîné la désorganisation, qui à son tour se traduirait en fatigue pour les élèves. L'argument du « passage en force » et du manque de concertation se retrouve aussi quant à lui dans la critique financière[17]. De même, la critique logistique émanant des enseignants s'adosse parfois à la critique financière, et se place du point des vue des collectivités territoriales pour dénoncer les disparités territoriales nouvelles qui naîtraient entre les communes richement dotées, ou ayant fait un choix politique fort en faveur d'un investissement important dans l'éducation, ou les communes plus pauvres, ou qui n'auraient pas fait ce choix[18].

Enfin, **une critique armée de la légitimité et des outils de « la » science** a émergé de la part des experts consultés lors de la conférence nationale sur les rythmes scolaires de 2011. Cette critique reprend à son compte l'argument de la fatigue des élèves, en l'imputant non plus à la désorganisation, mais à la trahison de l'ambition initiale de la réforme des rythmes, dévoyé par les accommodements progressivement concédés par le gouvernement au fil des années qui ont rendu possible un retour à des journées de 6 heures et une concentration des activités périscolaires sur

[17] http://www.lagazettedescommunes.com/480501/education-le-passage-en-force-des-rythmes-scolaires/

[18] Pour un exemple de cette double critique, on pourra consulter https://blogs.mediapart.fr/terrains-de-luttes/blog/110914/la-reforme-des-rythmes-scolaires-accroit-les-inegalites-dans-les-ecoles-rurales

quelques demi-journées par semaines. Claire Leconte et Hubert Montagner se sont ainsi publiquement distanciés de la manière dont a été conduite et évaluée la réforme des rythmes[19].

3) Des critiques sociologiques d'actualité

Ainsi, une grande partie des critiques adressées à la réforme porte sur des aspects « techniques » de celle-ci. Ces aspects, et leur importance pour les collectivités et les professionnels de terrain ne doivent certes pas être sous-estimés, et renvoyés à de « simples » modalités d'application, comme si l'éducation pouvait se dérouler dans le ciel des idées, sans support matériel ni humain. Mais force est de constater que les aspects pédagogiques, ayant trait au contenu des activités mises en place et à la manière dont celles-ci s'articulaient ou pas avec les apprentissages scolaires, en rapport à des problématiques d'inégalités, ont été peu évoqués dans les débats pourtant vifs auxquels ces dernières années nous ont habitués. Cette omission tient sans doute pour partie à la difficulté réelle qu'il y a à évaluer les bénéfices pédagogiques de la réforme, sans suivi de cohortes longitudinaux, réclamant un temps long, comme nous le verrons[20]. Elle tient aussi à un progressif étouffement des travaux des sciences sociales dans le débat public, rendus inaudibles par la parole omniprésente d'experts et de consultants, la nécessité d'évaluations immédiatement « opérationnalisables » et la multiplication d'évaluations formelles, « déclaratives » et quantitatives, par le biais de sondages. Il s'agit donc ici de rappeler brièvement quelques éléments identifiés par la recherche en science sociale qui sont souvent sortis du champ de la critique publique que l'on vient de décrire.

Tout d'abord, les réflexions conduites sur les rythmes biologiques et individuels des enfants, ou sur le placement le plus opportun des temps d'apprentissages scolaires sur les matinées, dans le sillage des travaux de la chronobiologie, peuvent constituer une **forme de médicalisation des problèmes scolaires**. Cette tendance, analysée par Morel (2014) consiste à penser que les difficultés scolaires rencontrées par les enfants à l'école doivent être traitées en priorité par la médecine et les professionnels de santé. L'apprentissage n'est dès lors plus un phénomène social, mais une fonction biologique, qui peut être favorisée ou entravée par le corps. L'implication forte de l'Académie nationale de médecine dans les travaux préparatoires à la réforme des rythmes va dans ce sens d'une médicalisation des problèmes scolaires. De même, la fatigue des élèves est décrite comme une réaction mécanique et individuelle à un « trop-plein » d'activités et de sollicitations, sans nuance de ces activités, toutes indistinctement renvoyées dans le domaine du « fatigant ». Les notions de « rythmes de l'enfant » tendent ainsi à transformer des problèmes scolaires, qui tiennent au fonctionnement de l'école, aux pédagogies qu'elle emploie, aux savoirs qu'elle transmet, en problèmes biologiques, relevant de la constitution physiologique des enfants et face auxquels il n'y aurait guère d'autre solution que de « s'adapter ». Si les rythmes scolaires, en tant que question récurrente posée au système éducatif sont donc bien un « serpent de mer », pour reprendre le terme de Jean-Yves Rochex (2010, *op. cit*.), ce déplacement important dans la manière de penser l'action éducative, dans l'école et en dehors de celle-ci, sur un modèle épidémiologique, au reste revendiqué ouvertement par ses partisans, en représente sans doute le côté « **Cheval de Troie** ». Les réflexions en termes de « temps de l'enfant » courent donc parfois le risque de contribuer à penser les questions scolaires au niveau individuel, dans une approche « essentialiste » escamotant du

---

[19] http://www.afpen.fr/IMG/pdf/re_action_au_rapport_igen-claire_leconte_site_afpen.pdf

https://blogs.mediapart.fr/edition/leducation-notre-amie/article/200115/lettre-dhubert-montagner-najat-vallaud-belkacem

[20] Concernant l'apport des évaluations internationales, le rapport IGEN de 2015, rappelle opportunément qu'il nous faudra attendre 2021 pour mesurer ces performances sur une cohorte d'élèves ayant bénéficié de la réforme depuis la maternelle.

même la nature sociale des processus d'apprentissage, à l'image des réflexions en termes de « besoins spécifiques » (Frandji et Rochex, 2011).

De même, les PEDT peuvent contribuer à faire exister toujours davantage cet « âge des dispositifs », qui voit, comme le décrit Anne Barrère, l'action éducative locale « *basculer [...] vers une sorte d'ingénierie inextricablement sociale et pédagogique* » (2013). Ces « dispositifs », nouveaux instruments d'action publique, renforcés depuis le début des années 2000, par « l'engagement des collectivités locales dans le domaine éducatif », portent en eux, sous couvert de neutralité pragmatique, des transformations profondes dans la manière de penser l'école, la division du travail qu'elle opère, les thèmes qu'elle « sous-traite » à d'autres ou s'autorise à ne pas traiter. Les critiques « techniques » et polémiques décrites dans la partie précédente et qui ont accaparé le débat, ont renforcé la croyance en la neutralité des dispositifs, simplement faits pour améliorer la collaboration entre acteurs, dissimulant du même coup leur caractère normatif et prescriptif. La naturalisation des problèmes scolaires, placés sous la tutelle de la médecine, tout comme la naturalisation des dispositifs, présentés comme de simples technologies de gouvernance, garants d'une gestion en bonne intelligence de l'éducation locale (grâce à ses diagnostics, ses comités de pilotage et d'évaluation), ont fait passé en contrebande des conceptions éducatives *de facto* placées hors du champ de la critique publique. Le rapport Poloc 2015 insiste sur cette limite, en un sens paradoxale, car les PEDT peuvent justement s'argumenter comme un souci de dépassement de la logique des dispositifs dans une ambition de « coordination ».

Enfin, ce même rapport, comme d'autres travaux, insiste aussi sur un autre **glissement sémantique** qui s'est opéré à la faveur de la réforme des rythmes scolaires. La crainte, au demeurant légitime, de voir s'accroître les **inégalités entre territoires**, relayée par les élus locaux, a supplanté les interrogations relatives à la nature **socialement différenciatrice des activités effectuées sur les temps scolaires et périscolaires**. Les inégalités sociales d'apprentissage ont laissé la place aux inégalités géographiques, et les processus scolaires complexes qui transforment parfois les inégalités sociales en inégalités proprement scolaires sont apparus sous les traits facilement solubles des inégalités d'accès à des « ressources éducatives » dont on ne prend dès lors plus la peine de questionner l'intérêt.

Ce dernier questionnement s'inscrit dans le prolongement de bien d'autres, qui conduisent à ouvrir la réflexion sur l'émergence d'une énigmatique « forme éducative » (Bier, Chambon et de Queiroz, 2010) pouvant vouloir se substituer à la « forme scolaire ». Ainsi, un « nouvel ordre éducatif local » (Ben Ayed, 2009) serait apparu, induit par la logique de la « spatialisation des problèmes sociaux ». Enfin, l'essor de nouveaux métiers de l'éducation redessinerait les territoires de travail habituellement réservés aux enseignants, impliquant une nouvelle forme de division du travail éducatif (Tardif et Levasseur, 2010), ou un nouveau partage entre ce qui relevait jusqu'à présent du « temps libre » (Laforets, 2016), que l'on s'évertue à formaliser ou à « pédagogiser » (Glasman, 2005).

C. La territorialisation des politiques éducatives : « longue marche » ou processus non linéaire ?

Avec la réforme des rythmes scolaires en France, se trouve posée la question de la territorialisation ou de la décentralisation des politiques éducatives, et des rapports que doivent entretenir l'État (par le biais de son service public national d'éducation), et les collectivités territoriales. Les comparaisons

internationales ont été fort utilisées au moment de la réforme des rythmes, dans une approche purement comptable, et à juste titre au demeurant, pour montrer que les journées des écoliers français étaient les plus chargées en Europe. Pourtant, la question du degré de centralisation ou de décentralisation des systèmes éducatifs, et de la marge de manœuvre laissée aux villes pour mettre en place des politiques éducatives qui leur seraient propres n'est que peu entrée dans le débat public. La territorialisation des politiques éducatives a été présentée comme un processus linéaire et inéluctable, dans le sillage des grandes lois de décentralisation des années 1980. Le système éducatif progresserait nécessairement d'un état de centralisation jacobine à une ouverture de plus en plus large sur ses partenaires locaux, grâce aux démarches de projet engagées à tous les échelons (de l'académie à la commune en passant bien sûr par les établissements).

Une analyse un peu plus approfondie des nouvelles formes de gouvernance de l'éducation en Europe nous montre que cela n'est pas nécessairement le cas et que les systèmes éducatifs se recomposent au gré des volontés politiques des gouvernements centraux, des résistances locales et de l'état des finances publiques. Mieux, sous la rhétorique du partenariat éducatif se dissimulent parfois des formes brutales de recentralisation des systèmes éducatifs, comme dans le cas britannique. Deux exemples seront cités ici, la Catalogne (1) et l'Angleterre (2).

De surcroît, comme le précise Nathalie Mons (2007), il est impossible d'établir un lien entre les « performances scolaires » d'un système éducatif et son degré de décentralisation. Si les politiques de décentralisation peuvent s'argumenter sur un registre politique, basé sur la participation d'un plus grand nombre d'acteurs à la prise de décision et à la conception des politiques éducatives (ce qui est aussi discutable, au vu des phénomènes de captation de légitimité locale par des édiles urbains qui monopolisent les postes de décision), il n'est pas établi que les politiques partenariales locales fassent fonctionner l'école de manière moins inégalitaire. C'est pourtant la relation qu'a tenté d'établir, en l'inversant, l'OCDE, mettant en garde la Suède contre le caractère inégalitaire de son système éducatif, décentralisé à l'excès (OCDE, 2015). En tout état de cause, la vision développementaliste et déterministe qui verrait dans la décentralisation des systèmes éducatifs un processus transnational irrévocable est contredite par l'analyse de quelques exemples locaux.

1) Barcelone : les politiques éducatives locales entre austérité budgétaire et conflits politiques

Barcelone fut une ville pionnière dans l'organisation de politiques éducatives. C'est dans cette ville que s'est tenu le premier congrès de l'Association internationale des villes éducatrices, en 1990. Aidée en cela par un cadre juridique de compétence accommodant et souple, issu de la période de transition vers la démocratie des années 1980, et par un système éducatif qui garantit aux régions autonomes une place importante dans l'administration du système éducatif, la ville de Barcelone a développé un projet éducatif local autour d'un « Conseil de coordination pédagogique », créé à l'initiative de Marta Mata, pédagogue, figure du mouvement d'enseignants Rosa Sensat, et adjointe à l'éducation à la mairie de Barcelone. Ce « Conseil de coordination pédagogique » représentait la volonté de mettre en pratique les idées générales du mouvement des villes éducatrices. Il peut être comparé aux PEDT français actuels dans la mesure où l'idée était de permettre aux écoles de bénéficier d'une offre unique d'activités réalisables sur le temps scolaire et à l'initiative des maîtres, en partenariat avec plus de 100 entités de la ville volontaires pour participer au programme (des nombreux musées de la ville à l'opéra, en passant par l'aéroport ou les archives municipales de la ville). Il s'en éloigne cependant sur plusieurs points.

Ce conseil était clairement tourné vers les écoles, et activé à la demande des enseignants (ce que certains élus français pointent parfois du doigt comme une forme de consumérisme d'activités qui

transforme les collectivités en « guichets »). De même, il ne bénéficiait pas de subventions de l'État ou d'organismes sociaux, et ne nécessitait pas de « pilotage » coordonné. Ce dispositif est une illustration des initiatives prises par les villes catalanes dans les années 1990 et 2000. Tout semblait indiquer alors que le système éducatif espagnol prenait le chemin d'une décentralisation encore plus importante, et que cette décentralisation se ferait dorénavant davantage à la faveur des villes que des régions, dont la compétence, certes importante, se limitait toutefois au domaine strictement scolaire. Après une décennie de politiques expérimentales, surtout dans les grands centres urbains, la LEC, pour *Llei d'educació de Catalunya*, loi de référence en matière d'éducation, approuvée par le Parlement catalan en 2009, consacrait juridiquement le rôle des municipalités dans le système éducatif, et incitait celles d'entre elles qui étaient le moins actives en la matière (soit les municipalités les plus petites et les plus rurales), à s'impliquer plus fortement dans l'organisation d'une « communauté éducative locale ».

Ainsi, une étude de 2011, le « Panel des politiques locales », effectuée auprès d'environ 10 000 personnels techniques de municipalités, constatait par exemple une augmentation importante du rôle des municipalités dans la planification et l'évaluation des politiques éducatives locales (Kliczkowski, Albaiges et Vilacis, 2014). Cette étude montrait aussi comment les municipalités « relayaient », en les spécifiant, des plans plus généraux impulsés par la région autonome de Catalogne. L'étude montre enfin que la plupart des villes ont mis en place des structures administratives autonomes, et recruté, en les formant, des personnels pour la mise en place de ces politiques. Il faut garder ce dernier élément à l'esprit car c'est sans doute sur ce point que réside l'essentiel des problèmes aujourd'hui.

Cette « généralisation déclarative » des politiques éducatives locales, qui fait fortement penser aux études quantitatives réalisées en France ces dernières années, pourrait laisser penser que l'Europe entière est entrée dans l'ère des politiques éducatives locales, que la France ne fait que combler son retard en la matière, et se confronte aux mêmes problèmes que ses voisins de taille et de niveau économique comparables. À y regarder de plus près il n'en est rien, car l'image que nous présente le cas catalan, et singulièrement celui de la ville de Barcelone, est plus complexe qu'il semble l'être de prime abord. Les politiques éducatives locales ne sont plus à l'agenda de la nouvelle équipe en place, issue du mouvement *Barcelona en comù*, pour deux raisons structurelles en Espagne et une raison qui tient au contexte propre à la ville.

Tout d'abord, l'austérité budgétaire a frappé de plein fouet les collectivités territoriales espagnoles et la ville de Barcelone. Celles-ci se sont donc retirées, depuis 2008, des programmes qu'elles finançaient et qui ne faisaient pas partie de leurs compétences propres. De plus, le cadre de compétence des collectivités territoriales s'est lui-même restreint suite à la mise en place de la loi RSAL (pour loi de Rationalisation et de « Soutenabilité » de l'Administration Locale), par le gouvernement Rajoy en 2014, dans un contexte d'austérité budgétaire, qui limite les compétences des municipalités en matière éducative et renforce de fait les régions autonomes et les *diputacions*, institutions techniques locales, non élues au suffrage universel direct, qui apportent un soutien logistique aux municipalités. Enfin, des conflits politiques locaux et des querelles de personnes ont rendu difficile la création de cercles de réflexion qui puissent associer collectivement les acteurs qui œuvrent dans et autour des écoles de la ville. Les majorités municipales de gauche dans les années 1990 furent divisées entre socialistes et communistes. Les premiers, autour de Marta Mata, et proche du mouvement des villes éducatrices, étaient partisans d'une vision plus « scolaro-centrée » du projet de la ville, quand les seconds entendaient développer un projet qui visait à faire en sorte

que toutes les directions de la ville prennent conscience de leur rôle éducatif. Ce projet, du nom de PEC (pour *Projecte Educatiu de Ciutat*), existe encore formellement, mais n'est plus qu'une structure vide, depuis le départ, en 1998 de l'élue communiste qui le portait. La même année, la création d'un *consortium* d'éducation, organe partagé entre la région et la ville, et chargé de la gestion du système scolaire dans la ville, a accru de fait le pouvoir de la G*eneralitat* (la région autonome de Catalogne) au détriment de celui de la ville. Le retour au pouvoir d'une majorité nationaliste de centre-droit en 2011, intéressée uniquement à la dimension *marketing* du mouvement des villes éducatrices, gage du rayonnement de la ville à l'international, et soucieuse de couper dans les budgets locaux n'a pas relancé la séquence qui s'était ouverte en 1990. La nouvelle alternance qu'a connue la ville en 2015 n'a pas changé fondamentalement cet état de fait. (voir sur ces questions notamment, Subirats, 2016)

2) Angleterre : un système éducatif en voie de recentralisation ?

Le cas anglais éclaire d'un autre jour les débats autour de la centralisation des systèmes éducatifs, et des référentiels de politiques publiques qui leur sont appliqués. En effet, en France comme en Espagne, les initiatives éducatives locales viennent « d'en bas ». Certes les projets éducatifs de territoire en France se sont heurtés aux résistances complexes des élus que l'on a décrites. Et si l'accompagnement fort de l'État sur les projets éducatifs de territoire[21] a pu un temps laissé penser à une « politique nationale de territorialisation » telle que l'avait déjà décrite Bernard Charlot (1994), ou à tout le moins, à une forme de régulation croisée (Béal, Epstein et Pinson, 2015), qui permettrait à l'État de garder la haute main et de « gouverner à distance », il n'en demeure pas moins que ce sont bien des réseaux d'acteurs locaux qui ont œuvré à la reconnaissance par la loi des PEDT. Comme on l'a montré, la priorité originelle de Vincent Peillon était bien davantage tournée vers l'école que vers ses partenaires locaux.

De même, le mouvement des villes éducatrices et les politiques éducatives locales en Espagne ne sont à l'évidence pas des initiatives de l'État central espagnol, pour deux raisons. Tout d'abord, parce que l'éducation est une compétence des régions, et que la vision d'un service public de proximité y est très présente. Mais encore car, particulièrement dans le cas catalan, l'éducation a été investie par des mouvements autonomistes ou indépendantistes, autour du thème de la défense de la langue. Ce qui intéresse les autonomistes dans les « politiques éducatives locales », c'est bien davantage la possibilité de conduire des « politiques locales », qu'elles soient éducatives ou qu'elles ne le soient pas. (Subirats, 2016)

Le cas anglais s'en distingue de deux manières. Pour commencer, les dispositifs de territorialisation de l'éducation y sont historiquement liés aux politiques d'éducation prioritaire. Certes, en France, les zones d'éducation prioritaire proposaient, dès les années 1980, une plus grande ouverture de l'école sur son environnement immédiat, en plus des mesures strictement scolaires qu'elles comprenaient. Mais la réforme des rythmes scolaires et la refonte de la carte de l'éducation prioritaire, pourtant intervenues dans la même séquence de temps, sont apparues comme deux politiques publiques déconnectées l'une de l'autre et ne s'argumentant pas dans les mêmes termes. Les dispositifs les plus comparables aux projets éducatifs de territoire en Angleterre sont donc des politiques d'éducation prioritaires à « ciblage territorial », selon la définition qu'en donnent Dyson, Raffo et Rochex (2011).

---

[21] Par le biais des Groupes d'appui départementaux (GAD), des aides soumises à condition, ou tout simplement par le rôle encore joué par les DASEN dans l'organisation du temps scolaire.

Au-delà de la grande variété des dispositifs mis en place en Angleterre depuis le retour au pouvoir des travaillistes en 1997 (depuis les *Education Action Zone* jusqu'à tous les dispositifs mis en place dans le cadre du programme national de grande envergure *Every Child Matters*), tous ont en commun d'opérer un glissement sémantique, de la lutte contre les inégalités entendue comme une compensation à la promotion de « l'inclusion sociale », dans le sillage des réflexions du sociologue Anthony Giddens (1998) sur la « troisième voie ». Les difficultés scolaires naîtraient dès lors que des barrières se dresseraient entre les individus et des ressources auxquels ils n'ont pas accès. « L'inclusion sociale », appliquée à l'éducation, peut être rapprochée par certains aspects des approches dites « holistes » (c'est-à-dire des approches globales visant à agir sur l'ensemble des leviers pour favoriser cette l'inclusion sociale : logement, santé, etc.). Cependant, elle s'en distingue car elle ne va pas jusqu'à envisager de contrecarrer les déterminismes sociaux en réhabilitant des quartiers entiers en difficulté comme ce fut le cas dans le quartier de Ballynum à Dublin ou dans la ville de Barnsley en Angleterre (Dyson, Raffo et Rochex, 2011). Le PEC de Barcelone de 1998, s'il avait été mis en pratique aurait porté une ambition holiste de ce type. Enfin, si les politiques éducatives locales françaises ont été accompagnées et légitimées par des experts en chronobiologie, les politiques éducatives locales à Barcelone l'ont davantage été par des universitaires politistes, proches de l'analyse des politiques publiques autour de *l'Institut de Govern i Politiques publiques* (IGOP), de l'université autonome de Barcelone. Les expérimentations locales anglaises se sont elles aussi adjoint les services de la recherche, à travers l'émergence du concept *d'evidence-based policy*, soit le recours à la preuve statistique pour légitimer l'action publique (Antoniou, Dyson et Raffo, 2008 ; Dyson, Kerr et Raffo, 2012).

Enfin, et politiquement cette fois, les politiques éducatives partenariales anglaises, à la différence des cas français et catalan, ont été imposées par le gouvernement central britannique aux autorités locales, restreignant leur compétence et leur budget. La refonte forcée des *Children services* (les services des villes en charge de l'éducation) et la création de statut d'écoles autonomes (*Academies* et *Free schools*), indépendantes des *Local Education Authorities*, ont été un moyen pour l'État de court-circuiter les municipalités, sous couvert de gouvernance locale de l'éducation et de bonne gestion publique.

Les systèmes éducatifs peuvent donc difficilement se ranger sur un axe linéaire, du plus centralisé ou moins centralisé. Derrière des rhétoriques partenariales identiques en apparence se dissimulent des tendances de long cours opposées : décentralisation complexe et contestée en France, recentralisation imposée par les circonstances économiques en Espagne ou par volonté politique et idéologique au Royaume-Uni.

II. Trouble dans l'évaluation : conditions, limites et contraintes de la réflexivité collective en dispute

Il nous faut tenir compte du contexte des affrontements et vives controverses qui ont accompagné, en France, la mise en place de la réforme des rythmes et des PEDT. Si ces affrontements engagés dans la « dispute », rendent d'autant plus nécessaire un effort, disons pour l'instant, « rationnel » d'analyse et/ou « d'évaluation », ils contribuent aussi à complexifier la tâche en ce domaine. Ce qui est déjà en soi compliqué (comment analyser et/ou évaluer une telle réforme, que signifie même

« évaluer » dans le domaine des politiques publiques ?) se redouble ici du fait de la présence non seulement des désaccords, mais aussi des éventuels intérêts sociaux et politiques que nous pourrions-dire particuliers, partisans, qui constituent l'espace des luttes ou conflits, en présence et dans lequel les résultats de l'analyse se retrouvent toujours susceptibles **d'être « enrôlés » ou « classés »,** quels que soient les efforts et précautions de leurs concepteurs. Déjà, avant même d'être exposés aux effets de lecture et d'usage des résultats de leurs travaux, les analystes, et/ou chercheurs se retrouvent plus qu'ailleurs confrontés à la difficulté de construction d'un cadre d'analyse qui parvienne à opérer **les déplacements nécessaires** susceptibles de prendre au sérieux certaines des questions mises en jeu dans ces controverses (plutôt qu'à les disqualifier d'avance), sans replier le tout de l'analyse sur ces dernières et ainsi négliger celles des questions qui ne sont pas – volontairement, ou non –, mises à l'agenda des préoccupations politiques.

De ce point de vue, il semble nécessaire de préciser les termes du constat. Tout porte à penser que ce n'est pas tant le fait de la « **conflictualité** », et de la présence de « **désaccords** » qui posent ici le principal problème, comme impactant le plus les possibilités d'analyse, que certaines des formes de leurs manifestations. Ce qui freine les possibilités d'analyse semble bien plutôt relatif au double phénomène de la « **polarisation** » et de la « **cristallisation** » des termes du débat et du questionnement. Car en soi, la « conflictualité » doit de fait aussi être considérée comme une chance supplémentaire de clarification, d'explicitation, de questionnement, de « débanalisation » des arguments en présence, permettant de déployer le débat sur les « finalités », les attentes et les enjeux en présence. La dispute peut être positive, elle peut permettre de **réduire** les « **malentendus »**, de **clarifier** les « **différends** » ou de **trouver** les « **mésententes** » (Rancière, 1997)

La notion « d'évaluation », qui condense et résume aujourd'hui le type d'examen que la collectivité doit mettre en œuvre sur les politiques publiques, peut d'ailleurs parfois aussi se comprendre et se déployer dans cette perspective, parmi d'autres acceptions. C'est par exemple ce qui semble au moins en partie impliqué dans les deux premiers types de l'évaluation dite alors « **professionnelle** » et aussi « **démocratique** » tels que Albert Ogien (2013) les distingue d'une « évaluation **gestionnaire** »[22]. Et notamment, cette « **évaluation démocratique** », définissant pour cet auteur :

> *« toutes ces procédures qui consistent, pour des citoyens, des parlementaires ou des gouvernements, à s'informer (auprès d'experts, de chercheurs ou d'acteurs de terrain) afin d'intervenir, de façon éclairée, dans les délibérations et les décisions qui engagent la collectivité sur un sujet particulier » (op. cit., p. 60).*

Ce qu'il est possible de désigner par le terme de « **polarisation** » renvoie par contre à cette injonction conduisant à devoir choisir son camp dans des circuits fermés et figés d'énoncés homogénéisants, constitués en « pôles » opposés auxquels il s'agit de s'affilier. Et en l'occurrence, pour ce qui nous concerne, comme cela se voit clairement dans les documents consultés, la polarisation première est certainement celle qui enjoint de prendre position **pour ou contre la réforme des rythmes**, soumettant ceux qui se constituent comme « **partisans** » à prioritairement

---

[22] « *Alors que les évaluations professionnelle et démocratique sont autonomes (elles s'organisent à partir de règles définies par ceux qui les réalisent à leur seule initiative), indépendantes (elles procèdent de personnes intéressées à accroître l'intelligence collective et pas d'autorité de tutelle exerçant leur surveillance) et pluralistes (elles proposent une description qui n'a pas la prétention d'être unique et accroissent l'espace des libertés en multipliant les sources de savoir et les instances de décision), l'évaluation gestionnaire a une vocation de contrôle (elle est le monopole de dirigeants), requiert une intégration de l'information (toutes les statistiques administratives doivent pouvoir être croisées pour donner un tableau complet de la chaîne de production) et encourage l'autoritarisme (les décisions sont justifiées par nature puisqu'elles sont fondées en objectivité* » (Ogien, 2013, 60).

conjurer les possibilités de la voir remise en cause même une fois institutionnellement « décrétée », tant elle est contestée. C'est ainsi par exemple que, de 2014 à juin 2017, bien des analyses officielles de la situation se sont elles-mêmes limitées et restreintes à s'efforcer d'affirmer une « **impossibilité de retour en arrière** » (Rapport Cartron, 2015), désignant en fait ici simplement un « retour à la semaine de 4 jours ». Cette affirmation a alors le plus souvent été argumentée et validée par mesure des « opinions » et de la « satisfaction », des acteurs ou groupes d'acteurs concernés sur le terrain.

Simultanément, le problème prend aussi la forme d'une « **cristallisation** » de certains questionnements, ou certaines problématisations, grammaticalement constitués d'une série de « problèmes » délimités, de catégories et de thématiques devenant points de passage obligé des discours, des diagnostics, des débats et analyses, pouvant aller jusqu'à saturer le domaine de la réflexivité collective. Pour l'analyste, ces « questionnements » ne peuvent pas tous être évités, au risque de toute façon de voir son travail demeurer « inaudible » dans le débat public, voire de se retrouver, – parfois à juste titre, souvent non sans démagogie –, disqualifiée du sceau de « l'inutilité »», de l'idéalisme, ou de l'enfermement scientiste déconnecté de ce que serait la « réalité ». Mais, dans le même temps, le souci d'utilité de l'analyse rend sans doute encore plus difficile « **de ne pas renoncer à des options de questionnements** » et donc à **des horizons de problématisation « condamnés par avance »** (Ogien, 1995). La rhétorique (certains diraient la « tyrannie ») de « **l'urgence** », souvent associée à la formulation des problèmes publics dans une temporalité sociale en « accélération » (Rosa, 2010) accentue encore ces phénomènes. De fait, celle-ci limite nécessairement le recours aux sciences sociales soucieuses d'opérer les déplacements nécessaires visant à ouvrir le « champ des possibles » de l'action contraint par les « définitions de la situation ». Sur le terrain, elle freine tout autant le « **déploiement de la pensée dans l'action** » (Bénévent, 2009), comme cela a d'ailleurs particulièrement été observé dans le cadre de la mise en place (parfois dite à « marche forcée »), de la réforme des rythmes (Rapport Poloc, 2015). À vrai dire, **nombreux sont les bais, les difficultés et même les pièges** guettant l'analyse d'une politique publique ainsi programmée, disputée et mise en œuvre. Il n'est pas possible de tous les évoquer, mais autant continuer à en détailler certains, parmi ceux auxquels les études consacrées à la réforme des rythmes sont particulièrement confrontées.

A. De quelques biais, pièges et difficultés, classiques et moins classiques, introduits dans le contexte de la réforme

Les premiers, classiques, vont de soi : ils peuvent s'énoncer dans les critères de possibilité d'une « objectivité ». De nos jours, dans les standards des attentes et des demandes accordées à la science, elles-mêmes constitutives des nouveaux modes de régulation des politiques publiques, la visée d'objectivité s'accorde le plus souvent à celle d'une analyse susceptible de dégager les « **faits** » incontestables valorisant les instruments de **mesure quantitatifs** censés mesurer les « **effets** » et/ou **l'efficacité** des politiques. **L'objectivité ici, procède d'une quête des « faits » qui est elle-même une quête des « chiffres »**. Car les « chiffres », comme le rappelle clairement Claude Lessard, au cours de sa réflexion sur les usages politiques de la recherche en éducation, remplissent une double fonction : « *ils donnent à penser que la description du réel qu'ils fournissent est objective, donc indiscutable, et que les objectifs poursuivis sont légitimes parce qu'évidents* » (Lessard, 2007, p. 71). Ce qui se désigne comme « **recherche évaluative** » tient le plus souvent, bien que non exclusivement (ici encore Ogien,

2013), à ce type de démarche argumentée dans une **rhétorique positiviste**[23]. Cette « recherche évaluative », tend alors à prendre la forme « d'études longitudinales », ou « expérimentales » ou « quasi expérimentales ». Des visées de « **méta-analyse** » sont parfois aussi investies en complément. La « méta-analyse », est un instrument conçu pour produire des synthèses de recherches, et là aussi, au sens strict, il s'agit le plus souvent d'une *« technique statistique qui consiste à combiner les résultats de plusieurs études empiriques afin de déterminer la force de certaines relations causales. Elle permet d'effectuer des comparaisons entre différents traitements, programmes, dispositifs ou méthodes pour juger de leur efficacité »* (Lessard, *op. cit.*, 2007, p.72).

Il ne s'agit évidemment pas de contester les résultats de ces travaux, quand ils existent, et surtout quand ils sont conduits dans les règles de l'art. En un sens, leur absence, comme cela s'est justement constaté dans le cadre de la réforme des rythmes sur la période considérée, pose autant question, fait signe d'une curiosité, toujours susceptible de renforcer **la logique du soupçon soutenue par la polarisation**. Mais il n'est plus non plus possible de négliger certains des problèmes qu'elles posent du point de vue **des implicites, présupposés théoriques et normatifs qui les constituent**. Faut-il le rappeler : l'identification des « faits » eux-mêmes procède de choix et de procédures de découpages dans la complexité du réel, tout comme la notion « d'efficacité » doit être *« rattachée à des choix de valeurs, par définition plurielles dans une société démocratique avancée* » (*Ibid, p. 72*). Et n'oublions pas en même temps que cette recherche évaluative, ainsi conçue, contribue peu à la connaissance : elle peut nous dire bien peu de choses sur « *les processus et les raisons qui font que tel ou tel dispositif produit tel effet. Elle se contente de constater et de mesurer la grandeur des effets* ». (*Idem*.).

De leur côté, les procédures dites de « **méta-analyse** », malgré leurs apports potentiels, nous confrontent à des problèmes similaires. On constate d'abord que celles-ci en arrivent à faire moins que des « **revues traditionnelles des écrits** » en raison du fait qu'elles font généralement l'impasse sur les perspectives théoriques et réduisent « *l'univers des problématiques à une question d'effets de dispositifs, de programmes ou de politiques* » (*Ibid.,* p.73). Conçues dans les « règles de l'art », elles s'attachent certes à dépasser les limites de ces « revues traditionnelles des écrits », par leurs caractères systématiques (la couverture de toute la recherche empirique publiée, l'explicitation de ses critères de classement et de jugement, l'utilisation d'outils mathématiques et statistiques). Mais, d'après nous, elles sont aussi très dépendantes des catégories utilisées dans les procédures de recherches automatisées constitutives des « corpus » de recherche empirique qu'elles exploitent. Et par ailleurs, ces « méta-analyses » opèrent des choix en décidant de « *porter exclusivement sur des données publiées, ou sur des données publiées et non publiées* » (*Idem*.). Claude Lessard nous rappelle ainsi en quoi en médecine cette question des « données non publiées » est importante, puisqu'ici les revues auraient tendance à publier surtout des recherches montrant des effets positifs, et rarement des études non concluantes ou négatives : « *il y aurait donc un biais lié à la publication, engendrant parfois un optimisme exagéré dans un traitement ou des conclusions trop tranchées d'un côté comme de l'autre*. » (*Idem*.). La question – quelle recherche inclure ou exclure ? – est donc une question sérieuse. Et ce constat, de portée générale, doit d'autant plus être considéré quand le degré de la controverse, des conflits mais surtout de la polarisation, peuvent entraîner les commanditaires des études à retarder/« différer » (voire empêcher) les diffusions de certaines d'entre elles: c'est

[23] C'est-à-dire, dans ce cas, en rapport à une rhétorique qui prétend simplement décrire le « vrai réel » indépendamment de toute théorie ou tout point de vue.

sans doute ce qui s'est produit dans le cas de la réforme des rythmes et de la généralisation des Pedt[24].

Mais cette curieuse, et parfois grossière, extrémité, persistante dans nos sociétés pourtant *a priori* officiellement attachées à « rationaliser » leurs politiques en faisant appel à la « science », ne doit pas empêcher la prise en compte d'autres limitations, plus subtiles, de connaissances, et donc de possibilités accrues de débats et d'action. Ces limitations sont plus subtiles, moins facilement perceptibles, car elles relèvent des modes et instruments d'analyse qui sont développés : **ce que celles-ci montrent et ce qu'elles ne montrent pas**. Pour une grande part en effet, elles sont une affaire de « **regard** », de pré-structuration du « regard » qui oriente le mouvement des connaissances produites, ou comme le disent les logiciens de définition préalable de la « réalité » observée. Aucune analyse n'est possible sans ces pré-structurations et limitations préalables pouvant conduire à séparer ce qui est de l'ordre du « pensable » et de « l'impensable », **les questions que l'on pose, ce que l'on cherche à savoir, et celles que l'on ne pose pas**. Pour l'épistémologie contemporaine, ce constat ne condamne nullement au « relativisme épistémologique », renvoyant les connaissances scientifiques au rang de simples croyances. Il implique plutôt un effort accru d'explicitation des « présupposés normatifs », des choix opérés, des valeurs et découpages catégoriels qui se glissent nécessairement dans les « problématisations » des situations (Sawicki, 2012), autant que dans les instruments d'enquête, d'observation et d'analyse qui sont utilisés. Nous n'avons pas ici à faire à un simple problème de « méthode » (au sens technique du terme) ou de « rigueur ». Des travaux ont même déjà montré, à propos des approches quantitatives, y compris sur le terrain des questions éducatives, en quoi des présupposés normatifs s'imposent d'autant plus comme allant de soi que la **sophistication statistique est grande et justement pensée sur le seul registre technique**[25].

B. Du manque « paradoxal » d'évaluation des effets à la mise en question de leurs orientations

En l'occurrence, pour Claude Lessard, c'est bien là le problème que pose le privilège accordé à un certain **imaginaire positiviste** de la science conférant un rôle bien plus « **instrumental** » que « **conceptuel** » à la recherche. Cette distinction, rappelée par l'auteur, apparaît éclairante, tout en permettant d'opérer un premier tri d'analyse dans le corpus des travaux portant sur la réforme des rythmes scolaires.

Au titre d'un tel rôle « instrumental », il s'agit de se tourner vers la recherche : *« pour obtenir et accepter une réponse précise à une question posée en termes de relation moyens - fins : oui ou non, tel dispositif, telle intervention, tel modèle produisent-ils tels effets (voulus ou inattendus) sur telle catégorie de personnes ? »* (*Ibid*., p. 74). Le modèle de ces analyses est fourni par la recherche médicale. Claude Lessard argumente en quoi ce type de rôle attribué à la recherche est inapproprié, voire naïf, quand il est transposé à d'autres champs sociaux, comme celui de l'éducation, où de fait

[24] Dans ce cas, les retards ou non diffusions ont été, plus ou moins, objets d'alertes et de critiques, dans le débat public spécialisé, dans la logique de la polémique sur les « rapports cachés » de l'IGEN déjà ouverte sous le gouvernement Fillon (http://www.lemonde.fr/education/article/2012/06/07/l-education-nationale-met-en-ligne-21-nouveaux-rapports-caches_1714764_1473685.html). Ont ainsi été constatés : le retard pris par la publication du rapport de l'IGEN de 2015, mais aussi celui de l'étude de la Depp, ainsi que celui du Rapport Poloc 2015.

[25] Citons simplement, pour les acquis et discussions sur ces points dans le domaine de l'éducation, les articles du dossier coordonné par Nathalie Mons (2008), ainsi que les travaux questionnant les principes de « ciblages » des politiques d'éducation prioritaire (Demeuse, Frandji, Greger et Rochex, 2011).

certains entendent le généraliser. Il retrouve en cela certaines des questions posées aux études conduites en quête de facteurs d'efficacité, malgré les désaccords, parfois les controverses, scientifiques cette fois-ci, et les complexités qui se débattent en ce domaine (voir sur ce point, Dumay et Dupriez, 2009).

Dans le second cas, celui s'opérant au nom de sa perspective « conceptuelle », la recherche entend apporter sa contribution à la compréhension du monde qu'elle peut faire évoluer : *« elle influence les façons de penser plus qu'elle ne fournit des directions politiques ou pratiques précises, en se combinant avec d'autres types de savoirs qui circulent »* (*Ibid*. p. 75). C'est d'ailleurs dans cette perspective, mais avec de nombreuses variantes différemment opérantes, que se déploient les travaux de recherche portant sur la réforme des rythmes et des PEDT.

Cette première distinction peut donc de fait ici être mobilisée, même s'il est flagrant d'observer **en quoi l'analyse du premier type se trouve plus souvent exposée sur le mode programmatique qu'effectivement réalisée au plan local et national**. Ce fait, l'absence de travaux d'évaluation visant à évaluer les « effets » ou les atteintes d'objectifs de la réforme des rythmes, a d'ailleurs été reconnu. Il a par exemple déjà été relevé comme « paradoxal », dans le rapport de l'IGEN de juin 2015 consacré à la réforme[26]. C'est pourquoi d'ailleurs, ont longtemps été attendus les résultats de l'étude, conduite dans cette perspective, depuis lors annoncée comme engagée par la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (Depp), du ministère de l'Éducation nationale, **mais qui n'ont été que très récemment diffusés** (voir Encadré 2).

Encadré 2. Annonce de l'évaluation de la réforme des rythmes scolaires dans le programme d'activité 2016 de la Depp

« Les rythmes scolaires : la Depp évalue selon un double protocole les conséquences possibles de la mise en place des nouveaux rythmes sur les apprentissages :

- A la rentrée 2015, 250 classes de CP ont été évaluées en français et en mathématiques, dans 250 écoles correspondant aux organisations majoritairement les plus répandues du temps scolaire. Elles le seront à nouveau en mai 2016. L'objectif est de mesurer si l'organisation du temps scolaire peut avoir un effet sur le bien-être et les apprentissages des élèves au début de l'école élémentaire. Les résultats seront connus au premier trimestre de l'année 2017 ;

- Les élèves du panel 2011 vont être évalués en mai 2016 en fin de CM2, à la fois en mathématiques et en français. Les résultats seront rapportés aux différentes organisations du temps scolaire avec l'objectif de voir si elles peuvent être corrélées avec des différences de résultats. Là aussi les résultats seront connus au premier trimestre de l'année 2017. »

(B.O de l'Éducation nationale, circulaire n° 2016-022 du 18-3-2016, « Programme d'activité 2016. Direction de l'évaluation, de la prospective de la performance ». http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=100020).

---

[26] « *Soulignons à nouveau le paradoxe étonnant d'une réforme visant l'amélioration des résultats des élèves au prix de modifications importantes impliquant tant l'éducation nationale que les communes, avec un coût élevé pour la nation, ne se donnant pas les moyens d'évaluer l'atteinte de ses objectifs. Dans l'impossibilité d'obtenir de la Depp ou de la DGESCO des éléments – même partiels, même fragiles – relatifs aux résultats des élèves, les inspecteurs généraux ont cherché dans les académies de l'échantillon, auprès des responsables et auprès des enseignants, des données susceptibles de les éclairer.* » (Rapport IGEN, 2015, p. 29)

Les résultats de cette étude ont été publiés en juin 2017, après l'élection présidentielle. au moment où le nouveau gouvernement en place décide de réaménager la réforme en instaurant une nouvelle dérogation permettant aux collectivités qui le souhaitent de revenir à la semaine de 4 jours. Cette étude de la Depp semble témoigner d'une absence de liens entre l'organisation des temps scolaires et les résultats des élèves (voir Encadré 3, pour un résumé des principaux résultats de cette étude). » Avant la publication de l'étude, les modalités de celle-ci n'étaient pas connues, alors que cela aurait pu permettre de renforcer la réflexion collective sur ces points. Cette absence de publicisation peut bien sûr se comprendre par souci de laisser les concepteurs de l'étude pouvoir travailler sereinement, sur une entreprise difficile, à l'abri justement des controverses ou des pressions. Mais, par exemple, bien loin de la logique du soupçon, cela n'enlève pas les légitimes interrogations déjà induites par le seul très bref descriptif de l'étude du point de vue des deux indicateurs apparemment retenus : **comment évaluer, et notamment, « mesurer », le « bien-être »** (questionnement, remarquons-le, finalement peu retenu dans l'étude publiée) ? Mais aussi : **pourquoi limiter l'évaluation sur les seuls apprentissages en français et en mathématiques ?**

Car, rappelons-le, même sur ce dernier point, qui paraît bien plus objectivable et évident que le premier, il y a bien ici un choix opéré susceptible de banaliser (de contribuer à ne pas constituer comme objet de préoccupation), ce qui relève d'un ensemble **d'interrogations liées à la très forte hiérarchisation des disciplines scolaires, et ce faisant ainsi à quelques considérations sur l'opérativité de la « culture scolaire » dans la fabrication des inégalités scolaires et sociales**. On sait, de fait, en quoi cette hiérarchie joue un rôle dans la sélection et l'orientation négative des élèves, tout comme elle réduit la représentation de « l'excellence », associée à la notion d'efforts qui peut accompagner non seulement ces disciplines dites fondamentales que sont le français et les mathématiques, mais également toutes les autres disciplines comme celles qui concernent la culture technologique, le sport ou les arts. Des travaux (tels Grignon, 2008) nous ont aussi montré en quoi cette hiérarchie des disciplines scolaires est elle-même associée à une hiérarchie des prestiges intellectuels qui privilégie, comme le notait et le regrettait déjà Durkheim, au début du XXe siècle, dans *l'Évolution pédagogique en France*, les savoirs les plus « abstraits », tout en imposant une conception et une définition particulières de l'abstraction, une définition « restrictive », voire « négative », redoublant la division sociale du travail. Si ce point mériterait lui-même d'autres explorations aujourd'hui, en ce qui concerne les contenus et les programmes d'enseignement, le sociologue Claude Grignon relève en quoi cette orientation historique empêche de reconnaître et d'instituer une autre définition « technique » de l'abstraction, tel qu'on la trouve notamment chez Piaget, chez qui elle est, *le « pouvoir d'élaborer des relations entre relations », pouvoir « qui permet à la connaissance de dépasser le réel et qui lui ouvre la voie indéfinie des possibles par le moyen de la combinatoire, en se libérant alors des constructions de proche en proche auxquelles restent soumises les constructions concrètes »* (Grignon, 2008, p. 132).

Certes, ce questionnement, tenu dans les sciences sociales, peut paraître par trop détaché des urgences de la situation, de la « mise en marche » d'une réforme, voire sous-entendre un ordre de transformations et de réformes jugées comme **hors de portée par le pouvoir politique** (nonobstant les efforts portés à repenser les curricula, *via* la mise en place du « socle ». Notons cependant qu'une partie de ce questionnement a bel et bien émergé dans le déploiement de la réflexivité collective accompagnant la réforme des rythmes, qui montre par là même ses propriétés « conceptuelles ». C'est ainsi que le rapport de l'IGEN de 2015 s'est déjà interrogé sur l'effet problématique de la réforme sur « **le poids des disciplines** », relevant notamment en quoi « *les sciences, les arts et surtout l'éducation physique et sportive apparaissent, un peu plus encore qu'auparavant, en danger* » (IGEN, 2015, p. 33). **La hiérarchie des moments, soutenue, en chronobiologie, par l'identification**

des heures supposées les plus « favorables aux apprentissages », s'est accompagnée d'une concentration des horaires des deux disciplines jugées les plus fondamentales, le français et les mathématiques, sur ces créneaux (singulièrement en fait, le matin)[27]. Ce problème constitue même l'un des quatre principaux résultats de l'étude des IGEN, mis en avant, dès les premières pages du rapport, dans son « résumé ». Le constat corrobore celui du Syndicat national des personnels d'inspection (SNPI-FSU), ainsi que des représentants du SNUipp, observant aussi de leur côté en quoi cette réforme, ou certaines modalités de ses mises en œuvre peuvent causer « une augmentation des enseignements fondamentaux aux dépens des autres disciplines » [28]. L'étude de la Depp (2017) corrobore d'ailleurs elle aussi ce point, tout en le mesurant. Le fait s'observe quelles que soient les différentes formes d'organisation des temps scolaires (OTS) mises en œuvre dans les territoires observés. Autrement dit, aucune de ces différentes formes d'organisation (sur lesquelles se concentrent souvent les questionnements relatifs à leurs impacts différenciés) ne déjouent cette orientation, qui semble donc bel et bien relever d'un autre niveau de détermination (Pages 29-32 du dossier).

Bien sûr, ces observations, « sujets d'inquiétude » pour certains, et questionnements, n'infirment pas, en eux-mêmes, la pertinence de devoir évaluer l'efficacité de la réforme à partir des résultats obtenus dans les deux disciplines « fondamentales ». Surtout si la prise en compte des questions curriculaires mentionnées conduit à ne concentrer les efforts d'évaluation que sur des données relatives à des « faits », importants, mais hétérogènes, tels **que le « bien-être » ou le « climat scolaire »**, dont **le rapport aux « apprentissages » demeure non questionné**[29]. Ou si l'alternative conduit à verser dans une forme **de relativisme cognitif** (Grignon, *op. cit*., 2008), voire de « **populisme pédagogique** » (Bernstein, 2007) se contentant d'inverser les hiérarchies, sans questionnement des « pouvoirs » cognitifs et sociaux mis en jeu dans les « disciplines », et/ou domaines d'activités ainsi promus. **Il nous faudra d'ailleurs revenir sur ces questions tant l'alternative ainsi esquissée semble encore structurer l'espace des débats, des malentendus, des différends et de fait des pièges, portés par la réforme des rythmes et la généralisation des PEDT**.

Notons pour l'instant que sur ces points, les IGEN, dans le rapport mentionné, regrettent surtout le manque de données, et d'instruments de pilotage, « *généralement inexistants depuis la suppression des évaluations nationales* » (p. 5). Ils ne négligent pas la prise en compte des difficultés pouvant conduire à évaluer cette réforme, du point des vues des « apprentissages », « *eu égard au peu de temps laissé aux nouvelles organisations pour faire leurs preuves* », ou « *à la difficulté méthodologique qu'il y a d'isoler un facteur particulier parmi tous ceux entrant en ligne de compte dans la réussite des élèves* » (p. 3). Cela ne les empêche pas non plus de reconnaître des *« motifs de satisfaction* », en lien avec d'autres observations montrant les possibilités d'évolution soutenues par « *l'engagement d'enseignants, d'inspecteurs et de cadres du système éducatif* » (p. 18). Pourtant les IGEN abordent les points mentionnés en illustration du constat plus global (nous étions rappelons-le, en 2015) d'une réforme conçue comme « **occasion manquée de repenser en profondeur les emplois du temps** » (p. 5), et d'une « **réflexion pédagogique (…) plutôt absente du cœur des débats** » (p. 4).

---

[27] Ces temps, rappellent les auteurs, sont réputés se situer le matin entre 9h00 et 12h00 et l'après- midi à partir de 15h00.

[28] http://snpi-fsu.org/IMG/pdf/2015-05-18_igen_reforme_des_rythmes.pdf. Pour le SNUIPP, voir notamment les interrogations rappelées par Claire Bordachar, dans le rapport du Conseil national de suivi de la réforme des rythmes, de 2015.

[29] C'est la perspective adoptée dans le cadre du rapport commandité par la ville d'Arras conduit par Georges Fotinos et François Testu (2016).

Encadré 3. Principaux résultats du rapport de la Depp (2017)

L'évaluation réalisée par la Depp (2017) s'est focalisée sur les effets des différentes organisations du temps scolaires (OTS) existantes mais n'a pas évalué l'impact de la réforme (du passage de 4 jours à 4,5 jours) sur la réussite des élèves. En ce sens, bien que certains résultats puissent être intéressants, les limites méthodologiques ne permettent pas de conclure sur l'effet de la réforme.

Deux enquêtes ont été mobilisées pour évaluer les différents OTS. La première est basée sur les données du panel 2011 concernant la réussite des élèves de CM2 et le ressenti de leurs familles. Une seconde enquête a été réalisée en mars 2016 auprès des élèves de CP et leurs enseignants. Cependant cette enquête n'a pas permis d'avoir des données sur les origines sociales des élèves par exemple. Elle n'est pas basée sur un échantillon représentatif d'élèves français, mais sur un échantillon de départements sélectionnés pour la diversité des OTS qu'ils ont mis en place. Pour cette seconde enquête, les résultats ne permettent donc pas d'avoir une vision à caractéristiques socio-économiques comparables des élèves, ni une vision représentative de la diversité nationale des élèves de CP et de leurs enseignants. Seule est prise en compte la différence de résultats sur l'éducation prioritaire.

Les différentes limites méthodologiques de l'enquête font que l'ensemble des résultats doivent être analysés avec prudence, comme le précisent eux-mêmes les rédacteurs de l'étude.

Les effets des différentes OTS sur les apprentissages dits fondamentaux (mathématiques et français) des élèves de CM2 et de CP sont faibles. Les résultats sur le panel témoignent de scores un peu plus faibles pour les élèves des OTS libérant une après-midi comparativement aux autres OTS, il se pourrait que cet effet soit plus fort pour les élèves les plus en difficulté. Les résultats sur les CP, sachant qu'ils ne prennent pas en compte les origines socio-économiques des familles, sont relativement similaires.

Les pratiques enseignantes semblent peu affectées par les OTS si ce n'est dans le sens d'un possible renforcement des enseignements fondamentaux, qui sont en effet, comme indiqué toujours plus programmés le matin. Il est cependant difficile de savoir si celui-ci est systématique en France, l'échantillon n'étant pas représentatif. Par ailleurs, il n'existe pas de distinction sur ce point selon le type d'OTS, et il n'est pas possible de savoir si c'était ou non le cas avant : la réforme a-t-elle créé cela, a-t-elle accentué ce positionnement des enseignements fondamentaux, ou simplement n'a-t-elle eu aucun effet en ce domaine ?

Le point de vue des parents d'élèves de CM2 (données du panel 2011) est partagé et souvent critique. Ils sont inquiets de l'effet des OTS sur la fatigue des enfants. Les parents seraient plus critiques envers les OTS incluant le samedi matin. Les plus diplômés jugeraient plus négativement les OTS et les « familles immigrées » jugeraient plus positivement la réforme que « les familles non immigrées ».

C. Pluralité, hybridité, et « forme rapport »

Le fait est que cette faiblesse apparente du côté de « l'évaluation » comprise au sens désigné n'a pas empêché l'existence **de bien d'autres types de travaux, visant « examen », c'est-à-dire selon les termes utilisés, « analyse », « bilan » et/ou là aussi « évaluation** » de la réforme des rythmes assortie de la généralisation des PEDT. Tous ces travaux ne sont pas utiles de la même manière. Ils le sont parfois directement, de par les informations qu'ils apportent et ce qu'ils permettent de documenter concernant les modalités de réalisation de la réforme sur divers terrains. Ils le sont aussi indirectement, en ce qu'ils nous aident à affiner nos compréhensions des attentes investies dans cette réforme, sur lesquelles ces analyses peuvent, plus ou moins explicitement, s'appuyer, tout en nous aidant à cerner d'autres possibles réalistes envisageables en ce domaine. Une part d'entre eux, mais pas tous, semble d'ailleurs en partie relever de cette approche « conceptuelle » désignée par Claude Lessard, en ce qu'ils s'attachent à décrire, expliciter et/ou questionner les manières mêmes dont se pense et se met en œuvre la réforme sur divers terrains, et/ou du point de vue de certains des acteurs, ou catégories d'acteurs ici concernés. Mais il est clair que rendre compte de ces travaux rend nécessaire de mobiliser d'autres outils conceptuels permettant de préciser le type d'analyses réalisées.

Que disent exactement ces travaux, comment le disent-ils ? Et déjà, que sont-ils, comment fonctionnent-ils, quelles formes ont-ils, à qui s'adressent-ils ? Car, avant même d'explorer une partie des thèmes, des questions et des résultats qui se discutent ainsi, il est de fait déjà possible **de dégager quelques remarques et constats globaux émergeant de la lecture des documents consultés**. Bien sûr, les propos qui suivent sur ce point sont très conditionnés par la limite du corpus ainsi constitué, dans la limite du temps considéré, et relativement aux difficultés déjà évoquées des « revues traditionnelles des écrits » (voir annexe 1, pour la présentation du corpus et sa délimitation).

- **Les deux premiers constats sont simplement liés à l'objet des analyses et à la forme des documents concernés**. Sur le plan de l'objet, on relève que les travaux portent tantôt sur la réforme des rythmes limitée à la transformation de l'organisation des temps scolaires, tantôt sur la mise en place des PEDT (bien plus rarement toutefois), et tantôt sur les deux mesures, soit parce qu'elles sont associées sur le mode de l'évidence (c'est bien plus le cas quand on entre dans la réflexion par le biais d'une interrogation sur les organisations du temps scolaire, conservant alors la désignation de son aspect « outil » aux PEDT), soit, volontairement, pour combler le manque d'analyse et rappeler en quoi nous n'avons pas qu'à faire ici à un outil technique, dépourvu de normativité (Rapport Poloc, 2015) ou, encore, parce qu'il paraît difficile de faire autrement, dans le fil même des pratiques et des situations observées.

  Sur le plan de la forme, le constat est notamment celui d'une **grande hétérogénéité**. Les travaux disponibles diffèrent déjà sur le plan quantitatif (des documents courts de deux-trois pages synthétisant des analyses, notamment dans ce cas sur base de statistiques, comme dans le cadre des publications de la CNAF, à des rapports bien plus importants). Certains, la majorité, sont effectués en réponse à commandes ou missions publiques (ministérielles, des collectivités ou d'autres organismes), d'autres s'inscrivent dans des programmes de travail *a priori* plus autonomes ou « endogènes » (dans le monde de la recherche, ou comme intégrés dans la programmation de l'activité ordinaire d'une institution et/ou d'un service administratif).

- **Un troisième constat porte sur la variété des méthodologies d'examen et d'exploration adoptées.** Ici, reconnaissons-le, **les démarches quantitatives sont privilégiées**, mais on note aussi d'autres démarches plus qualitatives, sans oublier le fait que les premières peuvent être obtenues soit par analyse secondaire de données administratives, soit par l'intermédiaire de productions *ad hoc* (c'est-à-dire à partir de la confection d'un questionnaire visant à répondre aux questions que l'on se pose). Les différents travaux composant le corpus privilégient certaines de ces approches et/ou méthodes. Cependant, dans les faits, il est fréquent de retrouver plusieurs de ces modes d'exploration associés en une seule entreprise. **C'est même là ce que l'on observe dans un registre particulier « d'examen », qu'il conviendrait de considérer comme un véritable « instrument d'action publique »** (au sens de Lascoumes et Le Galles, 2004)**, en voie de généralisation, sous la forme du « rapport public »**.

  Par cette notion en effet, il est possible de désigner ces entreprises, réalisées sous commande publique, qui consistent à associer plusieurs des éléments d'enquête, d'analyse et/ou d'exploration disponibles au sein d'un seul et même document, selon des protocoles tacitement attendus. Les rapports ainsi conçus associent généralement un rappel détaillé de la mesure publique considérée (ici la réforme des rythmes et/ou les PEDT) et des grandes questions instituées, se permettant plus ou moins de distance avec les catégories officielles, au risque du renforcement de la « cristallisation. Ils se composent toujours de **diagnostics chiffrés** (obtenus par les deux méthodes désignées) auxquels s'ajoutent des observations ou **études de cas**, ici réalisées par « **visites de terrain** », en vue d'identification des « **bonnes pratiques** », ainsi que de **comptes-rendus** de réunions ou **d'auditions** de spécialistes et d'acteurs concernés (parfois des « entretiens »). Enfin, ils énoncent tous des « **préconisations** ». Qu'il y ait une forme de standardisation et/ou un « genre» particulier d'étude s'observe notamment en lien à la présence de ces « préconisations ». Il semble de fait aujourd'hui inconcevable de ne pas formuler ces dernières, dans la logique de la « forme rapport », même si, le lien entre ces préconisations, les « données » et les « analyses » tenues, pourrait être considéré comme complexes, du point de vue des modes d'inférence, et, de fait, mériterait bien plus d'attention[30]. De même, on remarque que ces « préconisations » semblent désormais surtout devoir être situées **en début de document**, sans doute pour marquer la priorité de l'entreprise, à visée « positive » (entendons de « propositions d'actions » mises à la portée du « commanditaire»), ou déjouer les craintes de lecture d'un document qui ne les présenterait pas. Cette « forme rapport » peut en même temps évidemment donner lieu à des réalisations de différentes ampleurs et qualités, notamment du point de vue des déplacements de problématiques, des opérations de révision cognitive, des ouvertures de réflexion qui parviennent ainsi, à s'opérer.

  À cela s'ajoute une certaine tendance **à la multiplication** de ces rapports, comme on le voit justement dans le cadre de la réforme des rythmes, ce qui n'est pas sans lien avec la « polarisation ». Dans d'autres contextes, et dans le cas de bien d'autres politiques publiques, la collectivité peut se concentrer sur la lecture d'un seul rapport, nous sommes presque tentés de dire « du » rapport (désigné d'ailleurs par le nom de son ou ses auteurs), rapport qui fait « date », et de fait « repère », « ressource ». Mais ici, plusieurs entreprises relèvent de ces caractéristiques : celles impulsées par le seul et même commanditaire, le, ou les ministères concernés, qui s'attache(nt), par prudence, à multiplier les possibles, pour les sélectionner dans

[30] Dans un des « rapports » consulté, que nous n'avons pas retenu dans notre corpus en raison des conditions de sa production dérogeant aux règles du sérieux, le décalage entre l'analyse, et les préconisations est particulièrement fort.

l'ordre de la médiatisation, auxquels s'ajoutent d'autres travaux et « rapports », autant médiatisés ou presque, commandités et réalisés par les grands acteurs collectifs concernés et engagés dans le débat et/ou la polarisation. C'est ainsi en tout cas que **plusieurs documents semblent au moins en partie relever de cette « forme rapport » :** de la Ville, de la Jeunesse et des Sports, confiés à des personnalités politiques, élues du Parlement, ou autorité administrative, compétentes dans le domaine (le rapport de la sénatrice Françoise Cartron, et celui du Comité national de suivi de la réforme des rythmes, présidé par la rectrice Françoise Moulin-Civil), auxquels s'ajoutent le rapport commandé et mis en œuvre par l'IGEN (à la méthodologie cependant spécifique, depuis longtemps éprouvée dans ce corps), et d'autres « rapports » ou en tout cas, « études », produits par les grandes associations de maires ou des réseaux d'associations professionnelles et des associations (enquêtes AMF 2013 et 2016, études de l'ANDEV, par exemple 2014, enquête UNAF, 2016, etc.). Pour qui parvient néanmoins à tout lire, cette multiplication est source de richesse. Mais n'est-elle que cela ? Elle **permet de croiser et même de confronter des éléments en multipliant les données et points de vue**. Elle doit alors se comprendre dans cette visée « pluraliste » défendue par Albert Ogien, caractéristique d'une « évaluation démocratique » conduisant à accroître « *l'espace des libertés en multipliant les sources de savoir et les instances de décision* » (*op. cit*., 2013, p. 60). Ne tend-elle pas cependant parfois aussi à rendre cette tâche plus délicate, **contribuant à installer la pensée du soupçon dans la logique de la polarisation, conduisant à ne pas constituer comme possible des travaux non « partisans » ?** C'est ainsi qu'en février 2017, après la parution de plusieurs rapports, s'est encore annoncée la mise en œuvre d'une autre « mission de contrôle sur les rythmes scolaires » commanditée par des Commissions du Sénat. Soit, ce qui montre bien l'usage et la considération des rapports, ce que la revue en ligne, Le Café pédagogique, a décrit comme décision de « *déterrer la hache de guerre* »[31].

- Par-delà la question méthodologique, on relève surtout **une forme d'hybridité des travaux**, **du point de vue épistémique,** et si c'est là assurément un point bien plus complexe à décrire, c'est aussi celui qui intrigue le plus. **On peut dire de la « forme rapport » qu'elle brouille les frontières entre ce qui est de l'ordre de différents registres d'analyse** : ceux conduits dans une perspective scientifique de **recherche**, mobilisant les règles, plus ou moins éprouvées, de la méthode et de la pratique en ce domaine (néanmoins plurielles selon les disciplines et épistémologies considérées), ceux qui sont conduits dans une perspective **d'expertise**, **d'enquête d'opinion**, et de bien d'autres formes d'investigation. Ce « brouillage » bien sûr se conçoit dès lors que l'on examine ces travaux à partir des critères scientifiques, y compris lorsqu'on se refuse à verser dans la vision enchantée de la science située au-dessus des autres mondes, susceptible de produire une vérité incontestable. Les épistémologies contemporaines sur ce point, nous montrent en quoi les frontières de la science sont l'objet d'un travail spécifique, associant des « modes d'administration des preuves », et/ou des contrôles sur « l'espace logique » du raisonnement, décrivant autant de procédures (plurielles) de « validation » des propositions. C'est ce qui fait que l'activité scientifique, qui est aussi une activité sociale n'est pas une activité sociale comme une autre, et nous l'avions-vu, empêche de réduire les connaissances scientifiques au rang de simples croyances[32]. D'une certaine manière, les différents rapports consultés contribuent eux aussi à valider ce souci de dépassement des conceptions les plus relativistes de la science, de par le fait qu'aucun de ces rapports ne semble

[31] http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2017/01/30012017Article636213564616910996.aspx

[32] Soit notamment dans les termes de Jean-Claude Passeron, 1991b et de Jean-Michel Berthelot, 2008.

se couper des ressources apportées par cette dernière et tous conservent une prétention à la validité, si ce n'est à l'objectivité, de leurs analyses. Simplement, on remarque en quoi les modes d'étayage et de contrôle demeurent fréquemment peu détaillés, quand ils le sont. On observe par exemple déjà en quoi les critères de choix des terrains observés ne sont pas explicités, ni plus ni moins que ceux des acteurs auditionnés.

Mais surtout « **l'hybridité** » se constate dans l'entreprise même de l'analyse consistant à **très peu spécifier** ce qui relève de ressources et catégories cognitives « ordinaires », « spécialisées », « professionnelles », et/ou justement scientifiques qui ponctuent les raisonnements. C'est ainsi par exemple qu'on peut se retrouver avec des segments d'analyse associant des énoncés tirés d'observations méthodologiquement contrôlées (constitutifs d'études intégrées plus larges, ou composés de données administratives), d'autres de corpus savants théoriques, des citations découpés de témoignages d'acteurs, dont on aimerait connaître les conditions de production. Et précisions-le**, l'hybridité n'est pas le seul fait de l'association de propos de différentes catégories d'acteurs** (« experts », « usagers», parents, enfants, professionnels ou « élus ») qui au contraire confèrent une certaine vitalité aux rapports et empêchent de s'ennuyer dans la saturation des catégories expertes. L'hybridité se perçoit aussi **comme constitutive de bien des énoncés rapportés à ces divers acteurs**, quels qu'ils soient, dans les formes de connaissance, les catégories ou registres de discours qu'ils mobilisent. **Le traitement apporté à la « parole » des personnes** auditionnés ou interviewés pose notamment toute une série de problèmes, non considérés ici. Ces paroles peuvent être mobilisées dans le corps du texte dans un registre « **illustratif** », sous le mode de la « paraphrase » ou de la « **citation** ». Elles le sont bien plus souvent encore sur le mode d'une prise « **d'information**» : on la privilégie au point de la constituer comme « **transparente** », censée « **exprimer »** la « pensée » de l'auditeur, ou d'une catégorie d'acteurs dont on le constitue comme porte-parole (par exemple « les parents »), ou comme relevant un « **c'est ainsi** » [33]. Tout l'intérêt est bien sûr ici **de prendre au sérieux les acteurs auditionnés** ou entendus, par-delà les logiques de classification qui hiérarchiseraient les propos entre profanes et experts par exemple (en disqualifiant les premiers)[34], et c'est en ce sens que les travaux soutenus par ces rapports peuvent être rapprochés des enjeux d'une « **évaluation démocratique** » au sens déjà cité. Mais peu, et en fait aucun, des rédacteurs prennent au sérieux le « **discours** » de ces acteurs, dans **l'épaisseur de sa matérialité**, mixte, complexe, hétérogène, qu'il s'agirait de ce fait de questionner pour comprendre **comment ils agissent sur ce qui est « décrit » ou « exprimé »**. En cela les rapports observés, quand ils s'intéressent à la parole des gens, usagers ou professionnels (auditionnés, interviewés, entendus en débats) maintiennent, implicitement, une considération très classique du langage principalement conçu simple comme vecteur de représentations, d'informations, reflet ou véhicule d'une « opinion » ou **du monde tel qu'il est**, **plutôt qu'instrument d'action sur le monde et sur soi**, qui **catégorise, ouvre, ferme, dirige et oriente des possibilités d'action**[35].

---

[33] On se réfère ici aux catégories d'analyses proposées par Didier Demazière et Claude Dubar (1997 / 2007). La posture « illustrative » consiste à faire un usage sélectif de la parole des gens au point de l'asservir aux besoins de la démonstration du chercheur. Ici, des affirmations diverses, des thèses posées, ou des raisonnements tenus par les chercheurs, sont « **illustrés** » par des citations tirées de paroles retranscrites et plus ou moins attribuées à tel ou tel des enquêtés.

[34] Même si, comme cela est bien visible dans un des rapports, la parole des uns, notamment des « élus », semble être d'emblée créditée d'un plus de légitimité sous prétexte de « représentativité » a priori du « bien commun ».

[35] Soit comme l'écrit Jean Molino (1978, p. 22-23) : « Comment accepter la **dissymétrie** qui se crée ainsi entre deux conduites humaines, la conduite technique et la conduite symbolique ? Toutes deux sont des conduites **médiates**, dans lesquelles le sujet se **détourne** de son objet pour mieux le prendre en charge : au lieu d'attaquer la pierre de ses mains et de ses ongles, l'homme se sert **de l'outil, entité médiate qui s'interpose entre la main et l'objet** ; au lieu de répondre

- Enfin, dernier point, en partie lié au précédent : si dans le flux de leurs analyses, aucun des travaux considérés (notamment dans la « forme rapport »), ne néglige les connaissances scientifiques déjà disponibles, pour nourrir les analyses, **on remarque en quoi les sélections implicitement opérées en ce domaine marginalisent toujours certaines disciplines, notamment les sciences sociales de l'éducation**. La lecture du corpus dans son ensemble montre de fait que les connaissances scientifiques les plus mobilisées relèvent encore des champs de la médecine, de la psychologie cognitive, et même de la psychiatrie, de ce qui se désigne comme « chronobiologie » et/ou « chronopsychologie ». Les travaux qui sont utilisés, tout comme les chercheurs qui sont auditionnés, ou qui sont conçus comme partenaires légitimes de la réflexion, relèvent, à quelques exceptions près, majoritairement de ces disciplines, au détriment d'autres qui semblent pourtant concernées (du côté notamment de la sociologie de l'éducation et de la culture, de la sociologie de l'action publique et des pans entiers des sciences de l'éducation et de la recherche en didactique).

---

simplement au stimulus qui constitue l'objet présent, l'être humain **interpose la médiation du mot et du concept**. Et l'on voudrait que l'outil nous rende maîtres et possesseurs de la nature, alors que le mot se **bornerait à refléter le monde**, (…) ? A ce compte là pourquoi le marteau ne refléterait-il pas la main qui le brandit et le clou qu'il enfonce ? ».

III. Les critères d'appréciation de la réforme

Cette dernière partie entend poursuivre l'examen détaillé des différents travaux et rapports réalisés au titre de « l'évaluation », du « bilan » et/ou de « l'analyse » de la réforme des rythmes. Elle s'attache à rendre compte des « informations », des savoirs et des non-savoirs qui ont été produits par ces derniers. Bien sûr, la multiplication des travaux fait notamment que nous ne pouvons pas tous les interroger, au même titre, dans cette perspective, et que des choix ont dû être opérés. Quant à leurs modalités de constructions (leurs méthodologies et modes d'examen, les univers scientifiques de référence privilégiés, les biais et limites du contexte de la polarisation, etc.), il s'agit surtout de continuer à saisir comment celles-ci se manifestent et s'opérationnalisent, la manière dont elles orientent ou guident les interrogations, ce qu'elles rendent visible et moins visible, ce qu'elles contribuent tout autant à ouvrir qu'à fermer comme possibilités d'analyse et d'action.

Dans un premier temps, nous voudrions donc commencer par identifier les **différents critères d'évaluation** qui sont, **plus ou moins tacitement**, mis en jeux dans ces travaux, du moins dans les plus documentés et publiquement accessibles d'entre eux. Cela nous permettra de synthétiser quelques données, et les grands constats aujourd'hui disponibles en ce domaine, pour ensuite rendre compte de quelques autres perspectives de questionnements qui se sont déjà tentées, çà et là, et qu'il conviendrait aujourd'hui de largement déployer.

A. Les cinq critères les plus (tacitement) investis dans les travaux

Sur ce point, nous rejoignons le premier état des lieux habilement effectué par Julien Netter qui s'est aussi attaché à identifier les différents « critères » les plus communément engagés au titre de l'évaluation de la réforme des rythmes[36]. Certains de ces critères – **nous en identifions cinq** –, sont en fait très proches et relèvent de registres similaires. Ils peuvent eux-mêmes être découpés différemment, assemblés ou dissociés, comme nous le précisons ici[37]. Ils sont néanmoins les plus manifestes. Ils trament la plupart des analyses réalisées par les différents rapports consultés, ce qui n'empêche pas, bien au contraire, qu'ils donnent lieu à des désaccords factuels. C'est même là tout l'intérêt de l'effort d'analyse conduisant à cerner de tels critères qui **délimitent des possibles d'observation et d'évaluation**. Ils sont **ce qui permet de « mesurer », ou au moins d'examiner, le succès de la réforme et de tenir un discours évaluatif sur elle**.

a) Le premier a déjà été évoqué comme susceptible d'être d'autant plus appelé dans le contexte des confrontations et de la polarisation. Il est relatif au seul fait de la **mise en place technique, et formelle, de la réforme** : il développe la discussion à partir de la mesure de ses étapes d'avancement, de réalisation et de généralisation sur le terrain. Ce questionnement est d'autant plus légitime que, rappelons-le, la réforme a été très contestée, et sa mise en place, par les communes, n'a rien d'obligatoire. On retrouve d'ailleurs ce critère associé au titre de ce qui se désigne comme « **bilan** » de la réforme (par exemple dans le rapport du Comité national de suivi de la réforme des rythmes de 2015 – CNSRR –, le rapport de la sénatrice F. Cartron, aussi bien que des travaux de la CNAF). Pourtant, le risque est bien celui de voir les différentes données ici considérées empêcher

[36] Lors d'une communication orale, non publiée, dans un séminaire organisé dans le cadre des ateliers exploratoires soutenus par l'UMS LLE, à l'ENS de Lyon, le 18 janvier 2016.

[37] Nous redéployons librement l'analyse de Julien Netter, en reformulant, en développant et parfois en considérant différemment les enjeux de certains des critères, tout en lui renouvelant nos remerciements pour son autorisation à utiliser ici son propos.

d'aller plus loin dans l'exploration, ou surtout, **le critère se refermer sur lui-même**, c'est-à-dire, glisser et se constituer comme indicateur d'évaluation et, en l'occurrence, de succès de la réforme. Dans ce cas, **le « succès » principal** de la réforme se mesure déjà au nombre de communes qui y ont adhéré, et sur ce point, il paraît désormais évident qu'il y a succès (marquant le caractère opérant de l'incitation par le fonds de soutien), puisque, comme cela est largement médiatisé, on compte désormais près de « **92 % des communes couvertes par un PEDT** »[38]. Déjà, alors même que les chiffres étaient un peu moins élevés, le rapport du CNSRR de 2015, présentait le fait de la généralisation des PEDT « en voie d'être réussite ». En l'occurrence, comme nous le verrons, les travaux menés dans cette perspective ne s'arrêtent pas sur cette seule mesure.

b) Un deuxième critère semble s'attarder à estimer l'écart entre ce qui était attendu, et ce qui est réalisé. Ce critère que nous voyons là aussi mobilisé dans les rapports officiels, pose bien sûr une série de questions compliquées, ne serait-ce que dans la mesure où les attentes initialement investies dans la réforme, sont, nous l'avons rappelé, plurielles. Dans les faits, comme on le voit encore dans le bilan de la réforme au terme d'une année de généralisation déjà mentionné, l'écart s'objective à partir des différentes possibilités d'organisation des temps scolaires (OTS) offertes par les décrets successifs assurant leur légalité. Les désignations mêmes de ces OTS l'attestent, comme dans le cadre des travaux du CNSRR (rapport 2015) puisque celles-ci distinguent, en forme ternaire, des OTS entrant dans le « cadre général », dans un cadre « dérogatoire » et « expérimental » (Encadré 4).

Encadré 4. Les trois grandes catégories d'organisations du temps scolaire (OTS)

Une OTS est dite « cadre général » lorsqu'elle compte 24h de cours réparties sur 9 demi-journées, les demi-journées n'excédant pas 3h30 et les journées n'excédant pas 5h30 ;

Une OTS est dite dérogatoire (dérogation rendue possible par le décret du 24 janvier 2013 dans le cadre d'un PEDT) lorsqu'au moins une demi-journée est supérieure à 3h30 et/ou au moins une journée est supérieure à 5h30 et/ou une demi-journée de cours est placée le samedi matin ;

Une OTS est dite expérimentale (expérimentation rendue possible par le décret du 7 mai 2014) lorsque le nombre d'heures de cours hebdomadaire est inférieur à 24 heures et/ou est réparti sur 5 matinées et 3 après-midis. (Bilan de la réforme au terme d'une année de généralisation, MENESR, et Rapport du CNSRR, 2015)

Il est à noter que le Dossier plus récent de la Depp (2017), détaille bien plus ce point puisque décrivant 7 formes différentes d'OTS.

D'autres travaux peuvent faire référence **à « l'esprit » de la réforme** (expression que l'on retrouve dans plusieurs documents). « L'esprit » de la réforme est pour une part relié au « cadre général » des OTS. Dans l'un des rapports, par exemple, l'expression concrétise la réalisation de « *journées*

[38] Ce taux est par exemple clairement mis en évidence, et actualisé en permanence, sur le site gouvernemental Pedt.gouv (http://pedt.education.gouv.fr).

scolaires plus courtes et mieux réparties sur la semaine, favorables au bien-être des enfants», ainsi bien sûr que l'organisation « d'activités périscolaires de qualité accessibles à tous les enfants » (Enquête UNAF, 2015). En creux, on lit surtout ici une distance prise par rapport aux « OTS expérimentales», qui libère une « après-midi entière », pour y concentrer les activités périscolaires, et surtout le vendredi après-midi. Cette forme d'OTS a été particulièrement dénoncée, dans l'analyse chronobiologique, comme cause de « désynchronisation » entre les rythmes de vie des enfants et les emplois du temps scolaire, engagée par la longue coupure du week-end ainsi prolongé. Dans le rapport Depp 2017, elle est aussi considérée comme ayant un impact légèrement négatif sur les apprentissages des élèves, comparativement à d'autres OTS, même si cette étude, rappelons-le, conclu à des impacts dans tous les cas très faibles en ce domaine.

c) Un troisième critère possible, bien que pour une part bien plus **implicite** ici, **concerne l'impact politique de la réforme au niveau local et national** en ce qu'il se préoccupe de la « **satisfaction** » des acteurs, notamment des usagers, qui sont aussi des électeurs. La légitimité de ce critère se heurte bien sûr au choix des acteurs dont on tient compte de la satisfaction. Sur ce dernier point, certains dénoncent les risques de non prise en question des paroles des usagers, au niveau local, notamment des parents, quand ils ne sont pas électeurs, par exemple. Les travaux engagés au titre de deux rapports au moins peuvent être considérés sur ces questions. Celui de l'étude sur la ville d'Arras d'abord, dont toute la première partie (qui s'intéresse aux « impacts de l'aménagement du temps scolaire sur le climat des écoles ») rappelle, d'ailleurs, qu'elle repose « **sur des enquêtes d'opinion** » (2016, p. 4). On considère ici, « le regard croisé des trois éducateurs quotidiens des enfants », à savoir, les « parents d'élèves, les enseignants et les animateurs ». Au vu des contrastes desdites « opinions », recueillies par questionnaires, sur l'ensemble « des questions fermées portant sur les impacts dans 5 domaines » définis comme « composant le climat scolaire »[39], l'analyse produit un indicateur, *artefact* méthodologique, considérant « *que lorsque plus de 50 % des 3 acteurs répondaient de la même façon à la question nous pouvions affirmer que ce phénomène était un ressenti très partagé* » (p. 14). Celui-ci, inévitablement, c'est son avantage et sa forte limite, **homogénéise l'espace des réponses, tout en constituant « l'opinion » à devoir retenir**. Le second rapport, où la question de la satisfaction est particulièrement travaillée, est celui établi par la sénatrice F. Cartron (2016), assurément d'ailleurs l'un des rapports parmi les plus documentés, car obtenu par un travail quantitativement important. Là aussi les données sont en partie produites par analyse de réponses à un questionnaire, distinguant cette fois-ci les réponses des « élus locaux » et des « parents » (voir par exemple, pp. 17-19, mais les données sur la « satisfaction » trament une grande partie des analyses réalisées tout au long du document)[40]. À ce propos, bien sûr, la méthode nous confronte à plusieurs limites. Cela est particulièrement visible dans ce que J. Netter qualifie de « score quasi stalinien », concernant les avis des enfants (rapportés donc par les élus) : *« À la question : Pensez-vous que les enfants sont heureux de participer aux activités* ? », **plus de 96 %** des

[39] À savoir : Fonctionnement de l'école ; réussite des élèves ; santé des élèves ; habiletés sociales et comportement des élèves ; relations entre les acteurs et partenaires de l'école.

[40] Le questionnaire a surtout été adressé aux élus locaux (couvrant 1 002 communes), accessible sur une plateforme en ligne. Les données sont complétées par des paroles recueillies lors de visites sur le terrain, de nombreuses auditions, recueil de témoignages, et de « contributions libres » qui pouvaient être envoyées, par quiconque, sur une boite mail spécifique. L'ensemble est quantitativement important, mais il faut préciser que les données sur la satisfaction des parents ne semblent pas directement recueillies (si ce n'est lors des visites et par l'intermédiaire des mails), ni plus ni moins que celles des enfants (ce qui veut dire que celles-ci sont le plus souvent rapportées par les élus questionnés, eux-mêmes sur la base, ou pas, d'enquêtes réalisées dans leurs territoires).

répondants constatent que les Nouvelles activités périscolaires (Nap) plaisent aux enfants ». (p. 19, mis en gras par nous).

d) En fait, ce critère de satisfaction est, ici comme ailleurs, mis en rapport avec l'une des attentes investies dans le domaine de la réforme concernée, que le rapport Cartron rappelle par exemple ici explicitement :

> *« Le Projet éducatif de territoire est un projet collaboratif qui n'a pas pour objet de produire et de répartir des tâches, mais celui de mettre en relation des adultes autour d'un seul objectif : mieux harmoniser les actions éducatives pour la réussite de tous. » (p. 15)*

Soit ce qui sous-tend aussi cet autre énoncé évaluatif positif intégré dans le même rapport : « ***On peut parler à ce moment d'agora républicaine sur les questions éducatives puisque cette réforme a remis l'école au cœur des projets politiques locaux*** ». (p. 15, mis en gras par les auteurs).

Nous identifions donc bien ici un **autre critère, relatif à la promotion d'un mieux « faire ensemble », et « agir de concert ».** Ce critère est bien plus explicite que le précédent. Il trame amplement la plupart des travaux et des débats consacrés à la réforme. C'est que cette réforme des rythmes, associée à la mise en place des PEDT concerne de nombreux acteurs dont on dit **qu'ils doivent mieux travailler ensemble, s'entendre, se coordonner, etc**. C'est même là l'un des objectifs le plus souvent littéralement et officiellement rappelés, argumentant les PEDT comme mise en œuvre d'une logique de « partenariat », ou de recherche « d'alliances éducatives », et même le tout de la réforme dans les recherches d'une **« cohérence » éducative qu'il s'agirait de promouvoir**. Ce critère est cependant si étendu qu'il est possible de le préciser en plusieurs variantes. Pour une grande part (variante d.1.) il s'associe d'abord au fait de l'ouverture et/ou de l'extension du débat sur l'éducation, la constitution de cet « agora républicaine », et/ou d'un « espace public de débat » organisé à l'échelle locale, comme le promeuvent par exemple depuis longtemps des mouvements d'éducation populaire, tels que Les Francas. Ici, il peut s'entendre comme dynamique d'action permettant de dé-techniciser le débat éducatif, et en tant que critère d'évaluation soutenir l'observation des projets éducatifs locaux comme extension d'une logique de gouvernance limitant des orientations « technocratiques » de pilotage. Il est appel à la « **grande mobilisation** » de la société civile, dont on peut vouloir interroger l'effectivité, pour déjouer les sélections de fait qu'elle implique, les potentialités « d'*empowerment* »[41], considérant aussi la voix des acteurs faibles et socialement disqualifiés (Rapport Poloc, 2015).

Parfois (variante d.2.), les PEDT, et les dynamiques enclenchées par la réforme sont aussi questionnées, et attendues, dans leur contribution à l'affirmation de « l'identité positive » (il faut entendre sans doute : non excluante) d'un territoire (Rapport Cartron, p. 5), à la « cohésion sociale » ou au « développement local » (notamment pour conjurer les risques de désertification dans certains territoires ruraux, comme l'observe S. Rancon, *op. cit.*, 2016).

[41] Parmi les différentes acceptions du terme, nous utilisons ici le terme d'« *empowerment* » pour désigner ces procédures visant à accorder plus de pouvoir aux individus ou aux groupes de manière à ce qu'ils puissent agir sur les conditions sociales, économiques, ou politiques auxquelles ils sont confrontés.

On trouve bien plus souvent encore le critère (variante d.3) associé aux volontés d'harmonisation des « différences de cultures professionnelles » entre acteurs éducatifs (enseignants et animateurs notamment), ou de résolution des conflits, malentendus, désaccords, ou même relations de concurrences entre acteurs professionnels. On le trouve de même quand les PEDT sont considérés comme possibilité de résolution des problèmes engagés par la multiplication de chaînes décisionnelles, visant à rendre opérant l'échelon local ou à maintenir des liens entre national et local (là où certains pensent qu'il crée le contraire).

La réforme (variante d.4) est aussi attendue, et évaluée, dans sa capacité à « désenclaver », et de fait à « ouvrir », le monde scolaire, c'est-à-dire à lutter contre ce qui se dénonce banalement depuis longtemps dans les termes de sa trop grande « fermeture », ou aussi de déjouer le « scolaro-centrisme » des actions éducatives[42].

Le critère est enfin (d.5), mais nous y revenons plus loin, plus précisément ce qui se considère dans les attendus des différentes et très fortement mobilisées catégories de « **complémentarité** », « **continuité** » et « **cohérence** » éducative, ou de « **co-éducation** », à faire valoir contre la dispersion des visées, intentions et pratiques « éducatives » qui seraient préjudiciables aux enfants-élèves.

On le voit, le critère désigné promouvant « agir concerté » et/ou « cohérence », est en fait très large[43]. Le succès de la réforme, d'un rapport à l'autre, se mesure au nom de l'une ou l'autre de ces variantes, parfois de plusieurs, qui demeurent cependant non distinguées, ou tacitement considérées comme allant ensemble. Or, d'une part, il est certain que les énoncés positifs et/ou négatifs formulés à ce propos dépassent peu souvent le seul constat du déclaratif, de l'opinion ou de l'immédiatement perceptible. Julien Netter remarque par exemple comment pour certains élus, et/ou autorités académiques, l'impression d'une « bonne coordination » peut renvoyer au fait d'une absence de problèmes (entendons : de conflits ouverts notamment, de plaintes, ou de désaccords visibles) qui auraient impliqué une alerte et autre considération de la situation. Dans ce cas, cela peut empêcher ces mêmes acteurs de remarquer l'absence, précisément de toute tentative de coordination, par exemple entre animateurs et enseignants, dans la logique d'une approche très segmentée du travail scolaire et périscolaire (ce que les acteurs sur le terrain repèrent toutefois, comme cela a aussi été observé cf. Rapport Poloc, 2015). Mais d'autre part, la nécessité d'expliciter ce critère, largement présent, de « l'agir concerté » et de la « cohérence », doit surtout se comprendre en rapport à ce que celui-ci, dans toutes les variantes, ne considère pas **ce qui se fait réellement ensemble ainsi** , et notamment, la portée et la pertinence du « travail éducatif concerté » ainsi promu : **mieux agir ensemble en faisant quoi, « pourquoi ?», et qu'en est-il en effet, et donc ainsi, « pour qui ? »**[44].

---

[42] http://www.politis.fr/articles/2014/09/rythmes-scolaires-il-faut-marcher-sur-deux-jambes-education-nationale-et-animation-28141/

[43] Même si toutes les variantes considérées peuvent très bien se soutenir du proverbe Wolof « il faut tout un village pour élever un enfant », que l'on a vu associé aux enjeux dits de « réussite éducative » et qui accompagne la promotion « d'alliances éducatives » entre l'école et ses partenaires.

[44] Pour le dire dans les termes de Jean-Paul Delahaye, 2015 (p.13) : *« La mission Grande pauvreté et réussite scolaire qui nous a été confiée offre donc l'opportunité de rappeler pourquoi il y a nécessité de refonder l'école et pour qui. En réalité, c'est la même question. Savoir pourquoi refonder, assurer la réussite de tous, c'est aussi déterminer pour qui refonder. Si refonder l'école, c'est corriger les inégalités au sein du système éducatif, alors refonder l'école, c'est faire réussir les plus pauvres.* ».

e) Le cinquième critère d'évaluation identifié nous précipite un peu plus dans le domaine de l'action, de son contenu et de ses apports **en matière de « justice** ». Cependant, il s'arrête en début de parcours sur ce chemin, quand il ne contribue pas, lui aussi, à invisibiliser ce que l'on pourrait estimer particulièrement nécessaire, et pertinent, de questionner. Julien Netter désigne ici le critère de « la réduction quantitative des inégalités visibles » : c'est de fait le critère qui évalue le succès de la réforme par la mesure de l'augmentation de fréquentation des activités périscolaires. Dans le rapport Poloc (2015), le même phénomène est observé, comme manifestation **d'une forme de paradoxe historique.** Le champ des questions sur les inégalités scolaires a depuis longtemps quitté, complété ou révisé le seul critère de justice énonçant une « **inégalité d'accès** » (à l'école), au profit de questionnements sur les « **inégalités de réussite** ». Aujourd'hui (Cnesco, 2016), une partie des études produites dans ce champ, s'attachent plutôt à essayer de mieux comprendre **les processus de différenciation cognitive et sociale** qui se réalisent par et dans l'activité scolaire et la scolarisation. Il ne s'agit pas seulement de savoir si on a accès ou pas à telle offre scolaire, mais laquelle, comment, et quelles différenciations cognitives et sociales se jouent en ce domaine. Un tel questionnement s'impose d'autant plus dans le contexte des fortes inquiétudes relatives à de nouvelles « fragmentations » voyant les organisations scolaires poursuivre des objectifs variés quant au type **d'individu et de société** qu'elles cherchent à générer, les droits et/ou capacités et pouvoirs d'agir dont elles les dotent[45]. Or, les attentes investies par la réforme des rythmes scolaires semblent rivées à la question de « l'accès » (aux activités péri, et extrascolaires). Ici, de fait, le succès de la réforme s'énonce et se mesure en fonction des seules augmentations de l'accessibilité et de la fréquence des activités, selon là aussi, certes, des attendues officielles de la réforme (Encadré 5).

Ces critères d'accès et de fréquence ont bien sûr leur pertinence. Ils peuvent s'argumenter en rapport aux inégalités produites par la seule couverture de ces offres d'activités ou de pratiques culturelles, sportives et/ou pédagogiques, par le secteur privé, marchand, auxquelles, de fait, tous les milieux sociaux ne peuvent pas bénéficier selon des critères de revenus. C'est ainsi, par exemple, que les travaux considèrent à juste titre les questions relatives au maintien ou non de la gratuité des nouvelles activités scolaires (NAP), relevant d'ailleurs en quoi celle-ci serait bien maintenue dans les communes[46]. C'est ainsi aussi que l'on construit des indicateurs susceptibles de mesurer d'éventuels « discriminations » dans les accès, le plus souvent dans les faits, pour les « enfants en situation de handicap ». Mais dans les documents consultés aucun autre questionnement ne semble ici investi : pas ou très peu de questionnements **sur les contenus, les visées, les modalités des offres du point de vue des différenciations cognitives, culturelles, sociales, et même scolaires, quelles peuvent, ou non, renforcer, comment et pour qui.** L'évaluation récente effectuée au titre du dossier de la Djepva, illustre particulièrement ce fait. En témoigne le mode de traitement réservé à l'une des 5 grandes thématiques évaluatives tramant cette étude et visant apporter une réponse à la question « *La mise en œuvre du PEDT a-t-elle permis de démocratiser l'accès à l'offre périscolaire du territoire*

---

[45] Cf. sur ce thème, le numéro 76 de la Revue internationale d'éducation Sèvres, coordonné par Anne Barrère et Bernard Delvaux, à paraître en décembre 2017.

[46] L'enquête de l'AMF 2016 relève par exemple que « *Les deux tiers des communes et les trois quarts des intercommunalités répondantes ont décidé la gratuité des NAP au cours de l'année scolaire 2015/2016, ce qui ne traduit pas d'évolution pour les communes depuis l'enquête de 2015 (66 %)* ». Tout en précisant : « *Pour la rentrée 2016, autour de 5 % des collectivités envisagent de rendre payants les NAP. Malgré le contexte financier dégradé, cette tendance semble traduire une volonté des collectivités de préserver les NAP dans un souci de justice sociale, d'autant que la précédente enquête montrait une plus faible fréquentation de ces activités en cas de tarification.* ». On regrette toutefois le manque de détail sur ces questions en relation aux différentes caractéristiques des territoires.

et de renforcer la participation des usagers ? » (Djepva, 2017, p.11). L'explicitation des « critères de jugement » et « indicateurs » retenus (uniquement quantitatifs) permettant de répondre à cette question montre en tout cas clairement le sens restreint, et en fait très formel « technique », du terme de « démocratisation » ici mobilisé (Figure 1).

Figure 1. Extrait de la "trame" du référentiel du rapport Djepva (2017)

Questions évaluatives	Critères de jugement	Exemples d'indicateurs
La mise en œuvre des PEDT a-t-elle permis de démocratiser l'accès à l'offre périscolaire du territoire et de renforcer la participation des usagers ?	L'offre périscolaire du territoire augmente en volume	**Nombre de places ACM créées**
	La fréquentation des temps périscolaires se diversifie	**Part d'enfants sur les NAP, sur la pause méridienne, sur le périscolaire du soir, etc.**
	Les modalités d'organisation des familles sont prises en compte	**Modalités de consultation des familles sur l'ARE/les activités**
	Les besoins spécifiques des enfants sont mieux pris en compte	**Modalités d'accueil des enfants en situation de handicap**
	Etc.	

Notons enfin que, dans les rapports, ce critère s'associe parfois aussi à un autre enjeu de justice important, considérant les relations et impacts de la réforme du point de vue des **inégalités territoriales**. Et dans ce registre, on ne peut que suivre les argumentations du rapport Cartron (2016), pour relever, au moins sur le premier point (celui du nouvel accès accru à des activités qui ne le sont pas pour tous) les effets visiblement positifs de la réforme, en fonction des chiffres fournis (que nous ne rappelons cependant pas ici). Pourtant, la question des inégalités territoriales en ce domaine demande visiblement d'autres explorations quantitativement plus étendues. Mais surtout, on ne peut pas se satisfaire de ces données dès lors que l'on s'intéresse à ce qui se joue du côté de « **l'efficacité pédagogique de la réforme** » (à l'instar du rapport de l'IGEN de 2015, puis d'une partie du rapport de la Depp de 2017, bien que timidement) et *a fortiori* **des processus de différenciation cognitifs et sociaux se renouvelant, ou se déjouant**, dans l'action publique éducative prise globalement (comme le font plutôt les travaux de recherche, moins accessibles dans le débat public).

Encadré 5. La double question des inégalités territoriales et des inégalités d'accès aux activités scolaires dans le rapport Cartron (2015)

Sur les inégalités d'accès :

« *Plus d'activités pour plus d'enfants : un défi relevé ? Le texte initial, par la formalisation des PEDT, invite les collectivités à proposer des activités « s'adressant à tous les enfants. » Ces dernières "doivent favoriser le développement personnel de l'enfant, de sa sensibilité et de ses aptitudes intellectuelles et physiques, son épanouissement et son implication dans la vie en collectivité. Elles ne doivent pas se limiter à des activités dites d'éveil, mais prendre en compte l'enfant dans toutes ses dimensions et dans son environnement. Elles doivent rechercher la cohérence et la complémentarité entre elles et avec le projet d'école."*

Jusqu'alors, les municipalités proposaient des activités dans le cadre d'un projet d'accueil péri- et extrascolaire qui ne concernait pas, de fait, tous les enfants. Elles rémunéraient aussi des interventions, sur le temps de l'école, d'animateurs sportifs, de musiciens ou d'associations qu'elles finançaient dans le cadre d'un Projet éducatif local (PEL). Elles mettaient également en œuvre des projets d'accompagnement éducatif pour les enfants les plus fragiles dans le cadre de la politique de la ville ; avec de grandes disparités territoriales constatées.

Le texte invite donc à proposer des activités "enrichissantes" à "tous" les enfants. Comme nous l'avons déjà souligné, toutes les villes ne partent pas du même niveau d'offres. Cependant la réussite de la mise en place de la réforme peut se mesurer d'une part, par le nombre d'enfants concernés et d'autre part, par la qualité des ateliers proposés impactant le développement de l'enfant. » (Cartron, 2015, pp. 46-47)

Et sur la question des inégalités territoriales :

« *Également entendu lors de nos échanges, la réforme des rythmes aurait creusé les inégalités. Sans détour, disons-le également, cela est faux.*

Nous nous étonnons de ces propos, au regard des évaluations, nationales et internationales, devenues pléthoriques ces dernières années. Les inégalités existent depuis très longtemps et elles sont devenues une caractéristique de notre système scolaire. La dernière étude en date, celle de l'Unicef, a été présentée la veille du rendu de ce rapport (sur la période antérieure à 2012 et par conséquent antérieure à la réforme des rythmes scolaires). Que dit-elle ? Que la France est classée 28e sur 35 pays de l'UE/OCDE en matière d'inégalités de bien-être entre les enfants, 33e sur la question scolaire.

À l'inverse, il est tout à fait vrai de considérer que cette réforme, ce changement de paradigme qui consiste, nous l'avons souligné, à faire dialoguer des acteurs qui n'en avaient peut-être pas ou plus l'habitude a pu révéler des écarts importants en matière d'offre éducative et d'accès à certaines activités.

Mais cette réforme n'a pas créé d'inégalités, elle les a dans un premier temps mises en lumière et doit désormais contribuer à les réduire. C'est pourquoi nous avançons 25 pistes d'action afin d'entamer, comme nous l'avons déjà annoncé, un nouveau saut qualitatif.

Non aujourd'hui, tous les enfants n'ont pas la chance de pratiquer une activité. C'est une réalité qu'il nous faut considérer. Tous les enfants ne lisent pas, ne font pas la cuisine, ne pratiquent pas un sport, ne se rendent pas chaque semaine dans une école de musique. Beaucoup en vérité de ceux qui participent désormais aux « TAP » devenus « NAP » n'avaient jamais eu accès à ces pratiques.

Alors que nos débats politiques portent sur la construction de parcours communs (les services civiques, les politiques de mixités, notamment sociales), nous avons l'opportunité de recréer des espaces collectifs où nos enfants, indépendamment de leurs origines, vont partager plus d'activités, ensemble » (*Idem*, p. 6).

B. Des critères dans le bilan

Il n'est pas possible d'exemplifier la mise en œuvre de ces différents critères dans la totalité des documents, et de ce fait, déjà, de rappeler l'ensemble des données qui ont pu être produites sur ces bases dans les travaux. Il paraît toutefois pertinent de relever comment certains s'inscrivent dans une partie des travaux réalisés par le Comité national de suivi de la réforme des rythmes éducatifs (CNSRRE).

Ce comité a été mis en place, en 2013, par les ministres Vincent Peillon et George Pau-Langevin. Il est présidé par la rectrice de l'académie de Lyon Françoise Moulin-Civil. Sa mission, dite « *d'accompagnement de la réforme* », est « *d'examiner les principaux modes d'organisation des temps scolaires mis en place localement afin de valoriser les bonnes pratiques et de diffuser les réponses concrètes aux difficultés rencontrées dans certains cas* ». Il est composé « *de 18 membres représentant l'ensemble des acteurs concernés par ces nouveaux rythmes* »[47]. Ces acteurs sont, pour une grande part des « représentants » : des collectivités territoriales, des associations partenaires de l'école, de la branche familiale de la CNAF, des parents (des associations de parents d'élèves), des services déconcentrés du ministère de l'Éducation nationale, des services du ministère des sports, de la jeunesse, de l'éducation populaire et de la vie associative, des enseignants, auxquels s'ajoutent deux experts (Marcel Rufo pédopsychiatre, et François Testu, chronopsychologue). Le comité recourt à des auditions et enrichit ses travaux par des visites de terrain. Il remet des rapports annuels qui permettent d'approfondir la réflexion et fournissent des aides au pilotage national. En l'absence du rapport 2016, non encore public au moment de l'écriture de ce dossier, c'est le rapport de 2015 que nous avons questionné, celui-ci paraissant de fait le document le plus développé.

Et plus précisément d'ailleurs la première partie de ce rapport qui prend la forme d'un « Bilan de la réforme au terme d'une année de généralisation ». Cette partie bilan parvient à décrire très clairement, sous forme typologique, la variété des modes d'organisation des temps scolaires (OTS) observables, mesurée en pourcentage. La variété couvre les trois possibilités couvertes sur le plan juridique (voir Encadré 4).

[47] http://www.education.gouv.fr/cid75364/le-comite-de-suivi-des-nouveaux-rythmes-scolaires-a-l-ecole-primaire.html

Les données, sans doute ainsi recueillies par les services déconcentrés du ministère[48], permettent de clarifier une situation complexe (les formes d'organisation mentionnées sont elles-mêmes décomposées en quelques autres possibilités). Au titre du Bilan donc, le document insiste ici sur la « très grande stabilité des formes d'organisation » entre les rentrées 2014 et 2015 (seulement 6 % de l'ensemble des OTS auront changé de catégorie). Il montre que 86 % des OTS « relèvent du décret du 24 janvier 2013 (décret dit « Peillon »). La part des OTS expérimentales adoptées sur le fondement du décret du 7 mai 2014 (décret dit « Hamon ») ne progresse que de 1 point d'une rentrée à l'autre (14 % à la rentrée 2015 contre 13 % à la rentrée 2014) ». Et dans les faits, la grande majorité des organisations relève du « cadre général » (66 % au total, 69 % pour les classes maternelles, et 64 % pour les classes élémentaires).

La « stabilité » reconnue n'empêche pas le rapport d'insister sur les « ajustements » qui ont pu s'effectuer au cours d'un an, manifestant de fait la nécessité d'intégrer cet élément dans l'analyse. Ces « ajustements » peuvent sans doute être considérés comme positifs, dans la mesure où ils concernent la baisse d'organisations souvent tenues dans le débat public comme problématiques. Dans ce rapport ils sont d'ailleurs mis au crédit de « la phase de dialogue entre tous les acteurs éducatifs » soutenue par la généralisation des PEDT.

Les chiffres donnés montrent en effet deux ajustements qui se sont opérés de la rentrée 2014 à la rentrée 2015. Le premier, bien que de tendance fort légère, est celui qui favorise « une concentration des activités périscolaires sur une ou deux après-midis (+1 point à la rentrée 2015 pour les OTS permises par le décret du 7 mai 2014 et les OTS qui comptent 2 après-midis plus courts) ». Le second « ajustement » est celui qui relève la « baisse sensible » de certaines options telle celle des « OTS expérimentales libérant le vendredi après-midi » par rapport à la rentrée 2014 (-6 points à la rentrée 2015, essentiellement au profit de celles libérant le jeudi après-midi). Ces ajustements peuvent être positivement perçus, même si une tension s'observe sur ce point. Ils peuvent l'être dans la mesure où une plus grande concentration des activités périscolaires répond à la critique de l'émiettement de ces mêmes activités tout au long de la semaine (ce qui demeure toutefois la logique dominante[49]), mais aussi parce que le choix du jeudi après-midi pourrait empêcher, comme déjà rappelé, la « désynchronisation » de la longue rupture temporelle engagée par la libération du vendredi après-midi.

Parmi les autres évolutions observées, le rapport s'intéresse aussi au pourcentage d'écoles privées et des élèves concernés passant volontairement aux nouveaux rythmes scolaires (de 2013-2014, à 2014-2015, on passe de 6 % à 13,5 % d'élèves scolarisés dans des écoles privées sous contrat qui sont concernés par l'application de la réforme). Enfin, d'autres données sont, quant à elles, explicitement posées comme positives, puisque réunies sous le titre **« *Une dynamique favorable au développement d'activités périscolaires de qualité* »** *(9).* Cette expression est d'ailleurs à relever, en ce qu'elle tient compte à notre avis **des problèmes mentionnés au titre du premier critère**

[48] Le rapport ne précise pas la provenance des données. Mais toute cette partie « Bilan » reprend les données et les éléments contenus dans le document « Rythmes éducatifs : point d'étape, juin 2015 », que l'on trouve en ligne aussi : http://www.education.gouv.fr/cid90583/rythmes-educatifs-point-d-etape-au-25-juin.html.

[49] Ce que permet d'attester une étude de la CNAF, menée en collaboration avec l'association des maires de France parue la même année (E-ssentiel n° 159, 2015). Cette étude est basée sur des données relevant de 23 000 communes : « Dans les trois quarts des communes, les Nap se déroulent uniquement en fin de journée après la classe. L'organisation de Nap sur le temps du midi uniquement a été choisie par 7 % des communes pour les écoles élémentaires et 10 % pour les écoles maternelles. Enfin, un peu plus de 10 % des communes ont réparti les Nap à différents moments dans la journée, en général le midi et en fin de journée. Ce mode d'organisation est plus souvent le fait des communes de plus de 10 000 habitants (23 % contre 12 % des communes de moins de 10 000 habitants). »

d'évaluation qu'il a été possible d'identifier (la confusion ou le glissement des indicateurs permettant de suivre la mise en place technique, et formelle, de la réforme, avec ceux permettant d'évaluer ses apports), **sans pour autant toutefois les éviter**. Cette « dynamique » donc se base sur trois constats :

- Le premier concerne le fait de **la généralisation** des PEDT, dite alors « en voie d'être réussie », puisque couvrant à cette date de la rentrée 2015 « au moins 80 % des communes ». Une carte permet de visualiser les écarts de pourcentage des communes pourvues de PEDT par académies (où l'on voit que les taux varient de 60 %, pour le plus faible, dans l'académie de Nancy-Metz, à 100 % pour la Guadeloupe suivie pour 96 % dans les académies de Rennes et de Nice). Dans le même paragraphe, sous le même titre de la « dynamique favorable », est aussi mentionné le constat « d'un appui reconnu des services de l'État », lui-même renvoyant aux deux volets complémentaires constituant le « dispositif d'accompagnement » déployé en direction des élus, à savoir la mise en place des Groupes d'appui départementaux (GAD) et le site ministériel dédié aux PEDT (http://pedt.education.gouv.fr). Si, pour ce second volet, la réussite s'objective par les fréquentations du site (« près de 80 000 visiteurs uniques et plus de 170 000 pages vues pour 23 000 communes concernées »), le constat du bon fonctionnement des GAD est de son côté appuyé par le seul résultat d'une étude de l'Association des villes de France qui fait état « d'une aide fournie par les académies jugée bonne pour 53 % des répondants »[50]. Le Dossier ultérieur de la Djepva précisera néanmoins ces questions en distinguant deux formes de GAD et en mesurant les appréciations des collectivités en fonction des aides obtenues selon les territoires (Djepva, 2017, pp. 38-39)

- Sur le deuxième point, la dynamique favorable s'énonce en rapport au fait de la pérennisation de l'aide financière pour le développement des activités périscolaires, le rapport relève que, depuis la première campagne d'aides du fonds d'amorçage de la réforme des rythmes scolaires (FARRS), le montant total des aides versées par l'État s'élève à 463 M€ pour accompagner la mise en œuvre des nouveaux rythmes. Le rapport présente aussi le montant total des dépenses relatives à l'accueil sur le temps périscolaire financé par la branche Famille, des Caisses d'allocations familiales, passé de 430 M€ (pour 2014) à 574 M€, au titre de 2015.

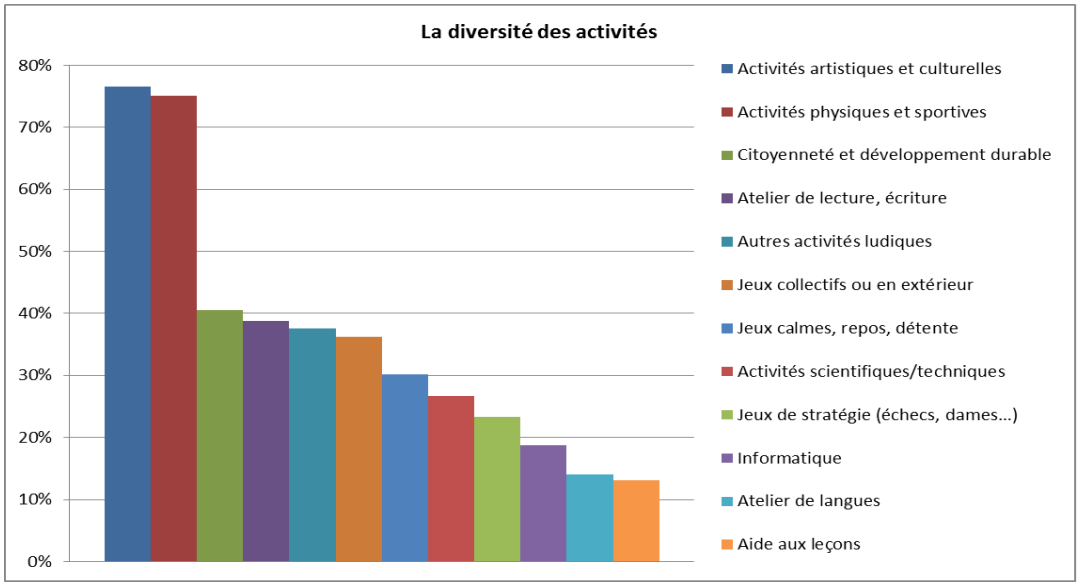
- Enfin, le troisième point regroupé validant le constat de la dynamique positive relève **du constat du développement des activités périscolaires**. Ce sont ici d'abord les données du ministère chargé de la jeunesse qui sont mobilisées. Celles-ci font apparaître qu'entre 2013/2014 et 2014/2015, « le nombre d'accueils périscolaires a augmenté de 26,4 % (23 685 accueils) », et « Le nombre de places ouvertes a augmenté de 76,5 % passant à 2 265 727 » (p. 14). Mais ce sont deux autres points qui attirent l'attention, à savoir d'abord celui qui se sous-tend d'une typologie de ces activités, regroupées sous le constat d'activités « **réellement diversifiées** » (constat basé sur l'examen des 14 000 premiers PEDT), et celui qui mesure le fait de la gratuité des 3 heures d'activités périscolaires mises en place dans le cadre de la réforme, pour « près de la moitié des PEDT ». Le registre de ces données nous parait important dans la mesure où ces dernières pourraient permettre, bien plus que les précédentes, **d'entrer dans le contenu de la réforme et**

[50] Les références de l'enquête en question ne sont pas précisées dans le rapport du CNSRRE, mais cela semble être cette enquête mise en ligne sur le site de l'AVF : http://www.villesdefrance.fr/upload/files/ondage%20Rythmes%20scolaires(1).pdf. Celle-ci a été effectuée auprès de 55 villes adhérentes au réseau des Villes de France. La même enquête souligne aussi que 52 % des mêmes communes estiment n'avoir « pas suffisamment été accompagnées par l'État, hors académies ».

de questionner ses apports du point de vue éducatif et des problématiques d'inégalité. Cependant, dans la logique même des critères identifiés, ce rapport de 2015 ne nous apporte que très peu d'informations en ce domaine.

Ainsi, le graphique inséré dans ce rapport (Figure 2, ci-après) mesure la fréquence des activités mises en œuvre dans les 14 000 PEDT, regroupées en 12 grands types. En tant que tel, ce graphique ouvre surtout de nombreux questionnements auxquels nous ne pouvons malheureusement pas répondre sans données complémentaires. Des questionnements d'abord sur sa construction : comment s'est fabriquée cette typologie (ainsi notamment : sur la base d'un codage *a posteriori* des réponses hétérogènes de chaque PEDT recueillies dans des questions ouvertes, ou sur la base d'une demande de réponse à un questionnaire fermé) ? Il est évident que la typologie ainsi formée s'appuie sur des découpages conventionnellement opérés : le fait même de son utilisation et de sa mise en lecture sans autre distinction montre en quoi ceci peut être tenu pour allant de soi. Ce graphique et ses classifications sont repris par les rédacteurs du rapport Cartron qui le déclarent conforme à leurs observations (p. 54).

Figure 2. Typologie des activités prévues dans les PEDT



Source : Rapport CNSRRE, 2015.

Pourtant, le fait même de la réforme en cours, qui, d'une manière ou d'une autre, tente non seulement d'accroître la mise en place, mais aussi de renforcer la pertinence dite « éducative », de ces activités périscolaires, pourrait aussi marquer le souci de sérieusement repenser ces dernières, leurs apports du point de vue cognitif et social, les homogénéisations et segmentations qui sont engagées dans leurs modes ordinaires de catégorisations. Pour ne prendre que quelques exemples : le regroupement en un seul type des « *Activités artistiques et culturelles* » doit-il encore être conservé, avec les risques de perdre de vue la spécificité de l'action artistique dans le domaine des actions culturelles par exemple ? Qu'en est-il de « *l'action culturelle* » qui se distingue des désignations des actions sur la « *lecture et l'écriture* » aussi bien que sur les « *activités scientifiques et techniques* » ? Regrouper « *citoyenneté et développement durable* » ne risque-t-il pas de limiter la pensée et la compréhension de l'ensemble complexe qui peut être intégré dans la visée de

« *citoyenneté* » ? Est-il si pertinent – et si oui pourquoi ? –, de distinguer « *jeux collectifs* », *« autres activités ludiques* » et « *jeux de stratégie* » ? Que gagnons-nous ou perdons-nous, du point de vue de la réflexion sur le phénomène éducatif, à effectuer de tels regroupements et distinctions ? Et de fait, qu'en est-il du point de vue des enfants et des adolescents, et de leurs apprentissages ?

Il paraît évident que cette typologie relève de critères hétérogènes de classification. Avant toute chose, elle manifeste surtout l'extrême difficulté à préciser la nature de ces domaines d'activités et déjà le manque de langage de description susceptible de permettre d'avancer dans ce sens. Pourtant, il faut aussi rappeler que nous ne sommes pas entièrement sans ressources sur ces points, du côté de la recherche en sociologie et en sciences de l'éducation notamment, pour des questionnements qui se sont déjà historiquement posés, par exemple dès les premières dynamiques d'analyse des « projets éducatifs » mis en place dans les zones d'éducation prioritaire[51].

De la même manière, l'analyse ici produite en termes de « bilan » manque cruellement de précision sur la répartition de ces types d'activité **en fonction des contextes sociaux**, des **différenciations socio-économiques des territoires concernés et même des ressources des commune**s. C'est ainsi déjà que la « diversification » (dans ce document, comme dans le rapport Cartron, celle-ci paraît implicitement qualifiée positivement) semble être le fait de l'étendue des types d'activité (les 12 types), et non pas celui d'une richesse d'offres dans chaque PEDT. Ce point est indécidable, car on ne peut pas savoir, sur la base de ce tableau, les taux de répartition de chacune des activités dans chaque PEDT ou en fonction des territoires. C'est **ainsi encore que la diversification n'est pas questionnée en rapport aux catégories des publics d'enfants** auxquels sont adressées ces activités (du point de vue de leurs différenciations sociales et sexuées par exemple, aussi bien que du point de vue de leurs rapports aux résultats scolaires). Aucune donnée n'est disponible sur **l'étendue des possibles et des choix qui sont offerts à chacun(e),** les modalités d'organisation qui visent à répartir ces activités et en faire bénéficier les enfants (sur la base d'un « choix », plus ou moins limité et encadré, ou d'une « imposition » ?[52]), et *a fortiori* **les éventuelles corrélations sociales qui peuvent se produire sur ces bases** (dans la logique de « l'imposition » aussi bien que dans celle du « choix » individuel ou familial par exemple). Ceci est d'autant plus dommage que les données ici mobilisées proviennent de l'examen, rappelons-le, de 14 000 PEDT, ce qui est loin d'être négligeable et devrait rendre possible d'autres exploitations. Si, des difficultés techniques et le manque de temps supplémentaire d'exploration peuvent sans doute accompagner ces absences, il ne faudrait en tout cas pas oublier que seules des données de ce type nous permettraient de bien plus avancer dans la réflexion sur certaines des préoccupations majeures liant la réforme à la lutte contre les inégalités sociales en matière d'éducation.

---

[51] Voir par exemple les problèmes de catégorisations des activités éducatives menées en partenariat examiné par Viviane Isambert-Jamati à la fin des années 1980 (Isambert-Jamati, 1990 et 1995) ou par Bernard Charlot et son équipe (1994b). Il paraît intéressant de relire aujourd'hui le texte mentionné de B. Charlot qui nous montre en quoi la typologie des activités ici présentée (de même que certaines des régularités dans les fréquences) demeure assez proche de celle de l'époque.

[52] Des éléments sur ce point sont néanmoins avancés dans la publication de la CNAF déjà mentionnée (Essentiel n° 159, 2015), où l'on peut lire que *« 62 % des communes indiquent que les enfants ont le choix entre plusieurs activités. Cette possibilité offerte aux enfants est plus répandue dans les communes appliquant la réforme depuis septembre 2013 (71 %) et dans celles organisant des ALSH (68 %)* ».

C. L'efficacité pédagogique et la question des inégalités

En ce domaine, la plupart des rapports publics consultés demeurent bien en deçà des travaux déjà engagés par l'IGEN (Rapport 2015) et surtout des quelques études universitaires qui se sont essayées à mieux comprendre ce qui se met en jeu dans la réforme des rythmes et la mise en œuvre des PEDT[53].

Ce rapport de l'IGEN se préoccupe non seulement des **répartitions horaires des enseignements**, intégrant des questions relatives à leur hiérarchisation comme déjà signalé, mais aussi des questions relatives aux **modalités de réalisation des activités pédagogiques complémentaires et de la place des « activités périscolaires » dans l'ensemble du travail éducatif**. La critique principale qui est faite relève la faiblesse du questionnement local sur ces points, tant les communes ont été absorbées par des questions d'organisation (disponibilité du personnel, locaux et équipements, contraintes liées aux transports scolaires, difficultés budgétaires – ont dès le départ pris l'ascendant sur la réflexion éducative). Les constats, soutenus par les observations, sont ici, notons-le, souvent très critiques (Encadré 6) même si les auteurs réclament justement la nécessité d'interroger bien plus radicalement ces questions.

Encadré 6. La question de l'efficacité pédagogique dans le rapport de l'IGEN de 2015

« Les "temps d'activités périscolaires" (TAP) ou "nouvelles activités périscolaires" (NAP) auraient pu constituer un élément important dans une stratégie éducative fondée sur une prise en charge globale du temps de l'enfant. Dans les faits, ils ont d'abord très majoritairement consisté à combler le temps laissé vacant par la réduction de la journée de classe.

L'immense diversité des situations ne permet ici aucun résumé pertinent des types d'activités proposées et des modes d'organisation ; de surcroît les activités périscolaires n'entraient pas dans le cadre de la mission. Cependant l'appréciation des enseignants, telle que les inspecteurs généraux ont pu la lire en marge des réponses aux enquêtes ou l'entendre au cours des entretiens, est le plus souvent négative et peut se résumer alors en deux mots : inefficacité et inégalité. Inefficacité, car les élèves sont fatigués en fin de journée et sont excités – voire "ingérables" – lors du retour en classe à l'issue des temps d'activité périscolaire organisés sur la pause méridienne, ce qui induit une perte de temps de travail efficace dans des demi-journées déjà réduites après les modifications des horaires ; cette perte de temps peut se trouver accrue lorsque s'ajoutent des problèmes que les enseignants doivent traiter du fait de l'occupation de la salle de classe pour les activités périscolaires. Inégalité de la qualité et du niveau d'ambition des activités proposées qui s'échelonnent sur une offre allant de la découverte de l'équitation ou de l'initiation musicale à des activités de découpage- collage ou, fréquemment pour les jeunes enfants, de coloriage. (…).

Les interlocuteurs de la mission pour la ligue de l'enseignement dressent eux aussi un bilan en demi-teinte de la réforme des rythmes scolaires. En conséquence des nouvelles activités pédagogiques périscolaires, de leur coût et de la mobilisation des ressources humaines qu'elle requiert, mais aussi de la réduction du temps des après-midi, ils relèvent cette année l'érosion de nombre d'activités qui existaient auparavant sur le temps scolaire : celles requérant des sorties notamment, mais aussi des activités dans les domaines artistiques et culturels et dans l'éducation physique et sportive. Ils constatent une plus grande distance

[53] Le dossier récent de la Depp (2017) apporte quelques informations, mais là aussi malheureusement limitées.

mise, au bout du compte, entre le scolaire et le périscolaire, chacun – équipe pédagogique d'un côté, collectivité de l'autre – se recentrant sur ses prérogatives et, comme les enseignants, la lourdeur excessive de certaines journées pour les enfants. Ils restent cependant optimistes, percevant qu'une évolution positive est en cours de la réflexion concernant le lien scolaire/périscolaire, et de la reconnaissance par les enseignants du rôle des autres adultes en charge des élèves sur le temps scolaire ou périscolaire. » (Rapport IGEN, 2015, p. 26)

Du côté des travaux de recherche, certes ceux-ci ne sont pas nombreux à systématiquement porter sur la réforme des rythmes et/ou la mise en œuvre des PEDT. Certains travaux ont pu émerger, et sont encore en cours de développement, grâce notamment à l'investissement des associations ou des collectivités dans des programmes de formation doctorale, via des conventions CIFRE.

C'est ainsi que **Sidonie Rancon** (2016), élaborant ce travail dans le cadre d'une thèse, encore en cours d'élaboration, financée par trois mouvements d'éducation populaire (Les CEMEA, La Ligue de l'enseignement et Les Francas) s'est intéressée aux logiques de la « **complémentarité éducative** », du moins à ce que des acteurs (élus, techniciens des collectivités etc.) parviennent à mettre sous ce terme polysémique, et à la manière dont ceux-ci pensent les relations entre le travail scolaire et le travail éducatif impulsé par la collectivité. En ce domaine, des contextes semblent s'accompagner de différences : contexte social des publics et usagers dont on doit organiser les activités éducatives de leurs enfants, mais contexte urbain/rural aussi. Il semble de fait que tous les élus et acteurs de services municipaux n'accordent pas la même confiance à l'École et ses professionnels (enseignants), dont on s'entend ainsi à vouloir plus (milieu rural) ou moins (urbain) respecter, garantir, renforcer, ou au contraire relativiser, redéfinir ou transformer, le « territoire d'activité ». Il est vrai que les discours en milieu urbain populaire sont aussi les plus marqués par les catégories des politiques de la ville et/ou des problématiques éducatives et sociales standardisées constitutives de « l'âge des dispositifs » (Barrère, 2013). De plus, si bien des acteurs des collectivités et de l'animation n'entendent surtout pas « *faire l'école après l'école* » – nonobstant la pression, dite surtout effectuée par des milieux sociaux de classes moyennes ou supérieures, à vouloir enrôler les activités éducatives « complémentaires » dans la course à la performance –, il est très rare de voir ces mêmes activités pensées autrement que dans la visée d'un modèle supplétif. L'apport potentiel de ces dernières, du point de vue éducatif et en matière de justice sociale, est alors profondément limité, classiquement clôturé par **l'idéologie légitimiste de la déficience** (modèle compensatoire) et/ou quelques rhétoriques « **spontanéistes** » (Chamborédon et Prévaut, 1973), ici particulièrement investies. À ce titre, les « c*omplémentarités éducatives* » peuvent procéder d'une politique **bien plus régulatrice qu'émancipatrice** (Frandji, 2017), c'est-à-dire qu'elles tendent à accompagner et à renforcer les « di-visions sociales et culturelles » des publics concernés, entretenues par la sélection et la compétition scolaire. Les observations montrent en même temps comment **d'autres dynamiques peuvent en ce domaine se chercher et s'expérimenter sur le terrain,** avec l'appui **des acteurs de l'éducation populaire qui s'efforcent ainsi aussi de réviser et de renouveler leurs référentiels d'action**. Ces dynamiques de recherche sur les finalités, les contenus et les formes d'activité, se déclenchent d'autant plus quand la « fabrique » des PEDT n'est pas totalement contrainte par le **raisonnement gestionnaire** et la **pression de l'urgence** qui voit tous les discours, les

analyses de la situation et les pratiques, se standardiser (sur ce point Rapport Poloc, 2015, et Laforets, 2016[54]).

Par ailleurs, dans une autre étape de son travail (Rancon, à paraître), la même chercheuse met en lumière l'ambivalence de l'impact **des formes de gouvernance participative** qui accompagnent cette fabrique, selon leurs modes de réalisations. Dans le cas d'un territoire longuement observé, la dynamique de participation, conduite avec volontarisme, apparaît comme un **vecteur de reconnaissance de la pluralité des espaces d'éducation et de socialisation**, en dehors de l'école. Elle ouvre des possibilités de développement de pratiques éducatives minorées (non reconnues) par le développement de la scolarisation (ou renvoyés à ses marges), en reconnaissant la pluralité des espaces d'expériences juvéniles et l'importance des modes de socialisation informels dans la construction des individualités. En revanche, ce même registre de la participation semble rendre le PEDT particulièrement **perméable à une variété de discours éducatifs et pédagogiques** qui tendent à masquer la spécificité des enjeux scolaires ou à le diluer dans des considérations plus générales, en recherche de « **consensus** ». En l'occurrence, la chercheuse observe ici la tendance à réduire l'éducation à un simple service municipal. Celui-ci a pour vocation de renforcer le bien-être des familles et des jeunes. Mais il s'accompagne de bien peu de questionnement sur les **places structurellement permises à chaque individu dans l'espace social.** Et, surtout, ce qui est ainsi mis en place semble encore moins se préoccuper de ce que, avec le sociologue britannique Basil Bernstein, il est possible de désigner comme droit à l'***enhancement,*** pour lui *l'une des* conditions minimales de réalisation d'une démocratie effective, **très inégalement distribuée dans nos sociétés**. À savoir : ce droit au développement des capacités cognitives « *permettant de vivre les frontières, qu'elles soient sociales, intellectuelles ou personnelles, non comme des prisons, des stéréotypes, mais comme des points de tension condensant le passé et ouvrant sur des futurs possibles* » (Bernstein, 2007, p. 14).

Les premiers résultats de cette recherche, corroborent ceux avancés par la thèse de **Julien Netter** (2016) soutenue par la ville de Paris (et s'accompagnant d'un rapport remis à la même ville, 2015). Cette thèse apporte de nombreuses observations renouvelant les problématiques de la « co-éducation », qu'elle s'attache à ne plus confondre avec les problématiques organisationnelles et managériales **dont l'un des ressorts est de ne jamais considérer ce que ceci met en jeu du côté des apprentissages des élèves**. Sa description des différentes formes de « division du travail éducatif », entretenue par la réforme des rythmes, sur une seule petite partie du territoire parisien sont déjà riches d'informations. Tout en notant qu'il existe une multitude de cas particuliers liés aux situations des écoles, au fait que les enfants fréquentent ou non la cantine, l'étude ou les différents ateliers, etc., le chercheur relève que « *le temps de classe peut représenter des proportions du temps d'école très variables pour les enfants et le nombre d'encadrants qu'ils côtoient peut varier dans des proportions importantes* » (2015, p. 10). Il montre surtout comment les temps de présence des enfants-élèves avec d'autres intervenants que leurs « enseignants principaux» varient fortement passant de 20 % à 60 % du temps d'école. Cette variation dépend d'abord de ce qui se considère comme « difficultés des élèves ». En fait, il nous semble qu'elle dépend surtout de la manière dont les acteurs de terrains analysent ces difficultés : certaines analyses requièrent plus que d'autres des prises en charge par d'autres professionnels que les enseignants. Mais la variation dépend aussi de la

[54] Véronique Laforets (2016, p. 281) donne de beaux exemples de l'*inconfort* des acteurs guidés par la « boussole gestionnaire », qu'ils soient élus ou professionnels, et qui « *se sentent contraints d'habiller des choix gestionnaires avec des arguments éducatifs* ».

présence ou non de ces professionnels, et de l'étendue de l'offre éducative et culturelle engagée par la réforme des rythmes.

Par la suite, c'est bien sur **le contenu de ces temps**, ainsi que sur **les formes de relation qui s'instaurent entre les différentes activités réalisées dans ces temps**, et notamment entre les activités dites scolaires et périscolaires, que l'auteur se penche de manière plus précise. Dans le rapport remis à la ville de Paris, cette démarche lui permet de décrire « trois types de liens » (« intégrés », « extérieurs explicites », et « extérieurs implicites »), qui possèdent chacun des caractéristiques propres, mais sont aussi « *plus ou moins propices au développement d'une articulation harmonieuse et profitable entre scolaire et périscolaire* » (2015, p. 21). Une telle analyse est déjà heuristique, mais à notre avis, l'est bien plus encore celle du « **séquençage du temps d'école des enfants** » qui est proposée par le chercheur, dans sa thèse (2016), et qu'il pourrait paraître nécessaire de nettement préciser, approfondir et développer. Car ici, la démarche ne se contente pas de mesurer le seul temps de présence des enfants avec tel ou tel acteur, mais de mieux saisir ce qui se fait dans ces temps, les registres d'activité qui les composent, et ce que cela implique du point de vue de l'activité des élèves. L'analyse met en avant une **hétérogénéité** de registres d'activité, pour souligner la « **grande segmentation** » des divers temps éducatifs que vivent les enfants dans les écoles observées. Cette hétérogénéité, il faut y insister, qualifie autant les temps dits scolaires que péri-scolaires, en eux-mêmes, même si bien sûr des constantes et dominantes s'observent largement en ce domaine. De ce point de vue, l'analyse permet de problématiser le découpage habituellement effectué, conduisant à poser la question des relations entretenues entre différents temps éducatifs, qui ne sont eux-mêmes qualifiés qu'en fonction des acteurs professionnels qui les prennent en charge (par exemple animateurs ou enseignants). C'est en tout cas cette analyse qui permet de dessiner le portrait d'une école « ***qui est moins clivée entre scolaire et périscolaire que composée d'une pluralité de segments hétérogènes****, certains sur les temps de classe et d'autre sur les temps périscolaires, régis par* ***des logiques thématiques ou disciplinaires, orientés vers les apprentissages ou le jeu, privilégiant des systèmes de signes spécifiques et encadrés par des acteurs divers*** » (P. 554).

La dernière étape du questionnement consiste alors à mener la réflexion **sur ce que ceci implique pour les élèves, et quels élèves**. Or, sur ce point, la thèse développée confirme des acquis de la sociologie de la pédagogie initiée par Basil Bernstein (2007), à laquelle elle emprunte de fait aussi quelques uns des concepts et langages de description. Si la segmentation peut profiter à certains élèves, les « plus performants » du point de vue scolaire, en ce qu'elle leur permet de développer des compétences de circulation entre des mondes sociaux hétérogènes, ou à répondre de manière créative à un volume croissant de nouvelles expériences, ce n'est pas le cas pour d'autres. De fait, en l'absence d'un travail de « couture » visant à faciliter l'intégration des différents registres d'activité, dans le monde scolaire, seuls ceux qui bénéficient d'un tel travail de « couture » réalisé à la maison, en tire profit. Les autres ne parviendraient pas à faire la synthèse de leur expérience, pour la transformer en « apprentissages » rentabilisés en notes et titres scolaires. Pour eux, la multiplication des temps opérée par la réforme des rythmes pourrait même être synonyme de difficultés accrues : elle pourrait bien plus freiner qu'accroître leur réussite scolaire et, donc avec elle surtout comme le questionne S. Rancon,– *enhancement* encore donc –, leur capacité de vivre les frontières et d'agir sur le monde.

Conclusion générale

Ces derniers travaux, de sciences sociales, poursuivent la dynamique de programmes de recherche aujourd'hui en cours de développement. Ils présentent l'intérêt d'intimement associer des directions d'analyse sur les modalités de construction des politiques publiques, avec d'autres portant sur l'analyse des processus producteurs de différenciations et d'inégalités scolaires s'intéressant à ce qui se transmet, ou pas, et comment, dans les terrains locaux. Ils contribuent notamment à accroître les possibilités collectives d'analyse et d'action, plutôt qu'à continuer de nourrir les figures imposées, banalisées et cristallisées, du débat controversé. En un sens, ils nous semblent d'ailleurs prendre au sérieux ce que l'on pourrait reconnaître comme une (parmi d'autres) des visées potentielles de la réforme des rythmes, et de la territorialisation des politiques éducatives, alors **conçue comme dynamique d'enrichissement de la réflexion sur le terrain**, mise au service de la **démocratisation de l'action publique éducative**, plutôt que comme simple promotion d'un consensus local, figé, et non moins d'extension d'un discours éducatif standardisé, visant à légitimer les nouvelles formes de gouvernance[55].

C'est ainsi que ces travaux nous permettent de mieux saisir les logiques plurielles entretenues par les nombreux arguments promouvant aujourd'hui « l'éducatif au local ». Au passage, ils nous rappellent en quoi la contribution des Projets éducatifs de territoire à la « lutte contre les inégalités », telle qu'elle s'affirme parfois (mais en fait bien plus au niveau national que dans les terrains locaux[56]), demeure incertaine. En fait, ils nous aident au moins déjà **à déplacer les interrogations constitutives d'un point de tension structurel engagé par la réforme des rythmes et la mise en place des PEDT.** Celle-ci a-t-elle des prétentions à **redessiner l'action publique éducative dans son ensemble**, allant dans le sens de cette « **forme éducative** » désignée par certains auteurs (Bier, Chambon et de Queiroz, *op. cit.*, 2010), visant à repenser certaines des contraintes problématiques de la « forme scolaire », comme à contrecarrer le « **déficit éducatif** » entretenu par la compétition scolaire (Barrère, 2011)? Ou vise-t-elle **à se concentrer, pour l'étendre et le redynamiser,** sur le champ dit des loisirs et/ou de l'activité péri et extrascolaires ? D'où, d'ailleurs, les nombreux débats sur les contours d'une réforme jugée comme trop « **scolaro-centrée** » pour les uns (malgré là aussi la polysémie d'une telle expression), et pas assez pour les autres. Faut-il d'ailleurs « évaluer » cette réforme à partir des résultats obtenus **dans les « disciplines scolaires »** (mais lesquelles ?), ou veiller à ne pas réduire le registre de pertinence du « péri et de l'extra-scolaire », dont la portée « éducative » serait autre (mais qu'elle est-elle?) ? Faut-il renforcer les liens, et la pertinence des liens, entre le scolaire, le péri- et l'extra scolaire, en vue de concrétiser cet objectif de lutte contre les inégalités éducatives mis au cœur de la loi de refondation, comme nous incite à le penser J. Netter (2016) ? Ou faut-il au contraire cesser de vouloir poursuivre un tel objectif qui aurait, au fil du temps, conduit à un **appauvrissement de l'offre éducative locale**, en faisant reculer l'encadrement éducatif

---

[55] L'un des marqueurs de cette logique de légitimation se retrouve dans l'abondance des arguments, se retrouvant dans plusieurs rapports, faisant valoir l'avènement d'une seconde étape de la réforme des rythmes et de la généralisation des PEDT, qui serait alors « qualitative », l'étape du « sens ».

[56] Renaud Morel a de fait montré **la très faible référence** à la problématique des inégalités, dans les plaquettes de présentation des Pedt, soumis à une analyse textométrique. Le corpus comprend 61 de ces plaquettes, décrivant les PEDT mis en œuvre sur tout le territoire national, tout en prenant en compte les différentes logiques engagées dans la rédaction de ces documents, aux usages pluriels. Cela permet de décrire « l'univers sémantique global » qui accompagne la fabrique de ces projets, et, notamment donc, entre autres surprenant résultats, de souligner la très faible fréquence d'apparition des termes de l'univers sémantique associé à la problématique des inégalités (le terme « d'inégalités » lui-même par exemple n'apparaît que 80 fois dans un corpus d'environ 630 000 mots). Cf. R. Morel, « "Prendre au mot" les PEDT : une analyse textométrique des Projets éducatifs de territoire », in Rapport Poloc 2015, *op. cit.*, pp. 45-61.

des jeunes de milieux populaires, et non moins de services que les collectivités pouvaient ainsi fournir à ceux qui en auraient le plus besoins (*via* la fermeture de centres de vacances par exemple), comme le soutient de son côté Véronique Laforets, (2016) ? Dans ce cas, la réforme des rythmes, et la généralisation des PEDT, ne couronneraient-ils pas un **long processus historique de contrôle du temps libre de la vie des jeunes** (on ne leur laisserait plus le temps de ne rien faire, ou de jouer, *idem*, et Glasman, 2005), allant, pourrions-nous ajouter, dans le sens d'une « ***société totalement pédagogisée*** » (dans l'acception développée par Bernstein, 2001, et Vitale, 2017) ?

Notons cependant qu'une part des tensions et désaccords qui se lisent aussi dans ces travaux, peut être déjouée dès lors que l'on s'entend bien, là aussi, sur les termes utilisés. La « **société totalement pédagogisée** », forme de contrôle symbolique, dont on se demande ainsi si elle n'est pas particulièrement impliquée par l'extension du domaine éducatif au local, ne renvoie pas pour les deux derniers auteurs qui la désigne au développement d'un rapport social et d'une sphère d'activité visant à renforcer l'*enhancement*, les capacités cognitives et symboliques des enfants et acteurs sociaux. Celle-ci désigne tout au contraire ce qui viserait à assurer l'adaptation de ces acteurs aux cadres cognitifs, économiques et sociaux déjà existants : pour les équiper en « capital humain » et/ou assurer une « communauté de vie » réglée par un ordre policé qui donnerait place à chacun (surtout les victimes de la compétition scolaire). Son installation ne serait pas sans rapport avec le développement de cette conception d'inspiration libérale de l'individu selon laquelle celui-ci serait « *une entité qui n'attend que d'être libérée des contraintes bureaucratiques ou étatiques pour exprimer ses potentialités* » (Castel, 2004). De ce fait, la « **pédagogisation** » menace tout autant les « temps libres » – c'est-à-dire, rappelons-le, contraints par d'autres jeux sociaux hétérogènes –, que la construction d'une institution, service public, s'attachant à garantir pour l'acteur, « *la possibilité de participer au développement de l'ensemble social en l'affranchissant de sa dépendance* » (*Idem*). Cela s'entend bien sûr si l'on conçoit que « ***l'individu n'est pas une substance ou un électron libre, et que pour exister positivement comme individu*** », il lui faut pouvoir bénéficier de certains « **supports** » cognitifs et sociaux (pour paraphraser Castel, 2004 ; et Castel et Haroche, 2001). Si l'on doit passer du temps à questionner ce qui se joue dans ces étranges disputes liées à la réforme des rythmes, c'est parce qu'ici aussi se joue la possibilité de voir nos sociétés mieux préciser ce qu'elle veut et peut faire en matière d'éducation et de scolarisation, pourquoi, et donc pour qui ? Pour quel agencement « Je-Nous », quelle logique « d'intégration sociale » qui ne se résume pas en « intégration fonctionnelle ou systémique » (Fischbach, 2015) comme on a surtout historiquement donné mission à l'école massifiée de le faire, tout en laissant ouverte la possibilité de transformer, faire bouger ou maintenir, celle-ci aussi ?

À ce titre, ces questionnements semblent bien pouvoir accompagner, à leurs manières, certains des délicats et urgents problèmes récemment retenus dans les prolongements de la loi de refondation[57]. Reste, et c'est le second point de conclusion qui peut être tiré de cette étude : une telle réflexion ne pourra pas se faire **dans la manière même dont le débat sur la réforme des rythmes et le développement des PEDT a été engagé ces dernières années, dans la logique de sa littérature experte et des disputes peu clarifiées**. C'est peu dire qu'une telle politique relève bien plus encore aujourd'hui, d'une ***evidenceless*** que d'une ***evidence based policy***. La recherche « d'éclairage » se

[57] « *Les écarts de réussite scolaire associés aux origines sociales mettent en danger à la fois l'école publique française et notre République, car, depuis l'origine, le destin de l'école publique et celui de la République sont liés. À ce niveau atteint par les inégalités, il devient absurde et cynique de parler d'égalité des chances, c'est à l'égalité des droits qu'il faut travailler.* » (Delahaye, *op. cit*., 2015, p. 12).

focalisant sur la logique des contraintes gestionnaires, les termes de la dispute, et les réponses à un questionnaire standardisé basé sur les catégories officielles fait courir le risque de ralentir le débat démocratique.

On ne peut sans doute pas non plus avancer collectivement dans cette voie en continuant à ne raisonner que dans les limites des « **territoires professionnels** », qu'il s'agirait de **réguler et/ou de conquérir**, sans mieux accompagner les efforts de révisions de leurs pratiques et analyses : le travail enseignant bien sûr, mais aussi celui des animateurs et des associations dites et se voulant, déjà depuis longtemps, « complémentaires » à l'Éducation nationale. Pour ces dernières d'ailleurs, les attendus de la réforme et de son devenir sont forts. On peut encore attendre de celle-ci qu'elle contribue **à la reconnaissance du travail, central, réalisé par le secteur associatif et les missions de service public qu'il porte**, d'autant plus, nous l'avons signalé, dans le contexte de l'accroissement du secteur marchand de « l'offre » d'activités culturelles, sportives et/ou en matière d'accompagnement scolaire. Cette reconnaissance se vaut sur le plan institutionnel, économique, social et professionnel. Mais elle vaut aussi sur le plan du renforcement des dynamiques de recherche et d'expérimentation qui a prévalu dans la lignée d'une de l'histoire de l'Éducation nouvelle, et de l'éduction populaire, des vifs débats soutenus en certains moments de leur élaboration, entre ses grands praticiens et théoriciens (Gutierrez, Best, Prost, 2015), les « rêves et les luttes » attenants.

S'il est d'ailleurs l'un des acquis de la réforme ici considérée que d'avoir installé la thématique des « **alliances éducatives** », il pourrait l'être aussi de relancer les possibilités de nouvelles « alliances intellectuelles », en renforçant enfin nettement le débat entre ces grandes pédagogies et les sciences sociales de l'éducation, la sociologie de l'éducation, de la pédagogie et du curriculum notamment. Mais il est vrai que ceci est d'autant plus rendu ardu, dans la logique de ces curieuses sélections opérées dans le vif des travaux sur l'éducation, où certains, en l'occurrence, sociologues et historiens, se retrouvent toujours plus maintenus dans « le rôle périphérique du cousin indésirable ou du rôdeur douteux» (Passeron, 1991b, p. 354).

Post-scriptum. Pour la rentrée 2017-2018, le nouveau gouvernement a décidé de revenir sur la réforme, par l'intermédiaire d'une nouvelle dérogation visant à laisser plus de liberté aux communes, quant au choix des OTS (pouvant ainsi revenir à la semaine de 4 jours) afin de « bâtir l'École de la confiance »[58]. *A priori*, rien n'est encore précisé sur les PEDT, le contenu, les activités, les formes et les visées de l'éducatif et sa territorialisation.

[58] http://www.education.gouv.fr/cid117637/rentree-2017-4-mesures-pour-batir-l-ecole-de-la-confiance.html

Références

Antoniou, L., Dyson, A. et Raffo, C. (2008). Angleterre, entre incantation et fébrilité. in M. Demeuse, D. Frandji, D. Greger et J.-Y. Rochex (dirs), *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe*, tome I. Paris : ENS éditions.

Ball, S. J. (1993). What Is Policy? Texts, Trajectories and Toolboxes. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, *13*(2), p.10–17.

Barrère, A. (2011). *L'éducation buissonnière. Quand les adolescents se forment par eux-mêmes*, Paris : Armand Colin.

Barrère, A. (2013). Les établissements scolaires à l'heure des «dispositifs». *Carrefours de l'éducation*, (2), 9–13.

Béal, V., Epstein, R. et Pinson, G. (2015). La circulation croisée. *Gouvernement et action publique*, (3), 103–127.

Ayed, C. B. (2015). *Le nouvel ordre éducatif local: mixité, disparités, luttes locales*. Paris : Presses universitaires de France.

Béal, V., Epstein, R. et Pinson, G. (2015). La circulation croisée. *Gouvernement et action publique*, (3), 103–127.

Bénévent, R. (2009). La rhétorique de l'urgence. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, (2), 13–20.

Bernstein, B. (2001). Symbolic control: issues of empirical description of agencies and agents. *International journal of social research methodology*, *4*(1), 21–33.

Bernstein, B. (2007). *Pédagogie, contrôle symbolique et identité: théorie, recherche, critique*. Laval : Presses Université Laval.

Berthelot, J.-M. (2008). *L'emprise du vrai: Connaissance scientifique et modernité. Édition présentée par Jean-Christophe Marcel*. Paris : Presses universitaires de France.

Bottin, Y., Delaunay, M. et Henrich, S. (2000). *L'aménagement des rythmes scolaires à l'école primaire*, p. 12-13.

Castel, R. (2004). Le néolibéralisme, l'insécurité sociale et l'avenir d'un individualisme social-démocrate. *Entretien avec Stéphane Bou et Philippe Corcuff, Contretemps*, (11).

Castel, R. et Haroche, C. (2001). *Propriété privée, propriété sociale, propriété de sois. Entretiens sur la construction de l'individu modern.* Paris : Fayard.

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

Chamboredon, J.-C. et Prévot, J. (1973). Le "métier d'enfant": Définition sociale de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle. *Revue française de sociologie*, 295–335.

Charlot, B. *et al.* (1994). L'école et le territoire. *Nouveaux espaces, nouveaux enjeux.* Paris: Armand Colin.

Charlot, B. (1994b). Ce qui se pense dans les zones d'éducation prioritaires : analyse des demandes de financement. In B. charlot (dir), *L'école et le territoire : nouveaux espaces, nouveaux enjeux.* Paris : Armand Colin.

Chopin, M.-P. (2010). Les usages du « temps » dans les recherches sur l'enseignement. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (170), 87–110.

Cnesco (2016). *Inégalités sociales et migratoires. Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités ?* Paris : Cnesco.

Delahaye, J.-P. (2015). *Grande pauvreté et réussite scolaire. Le choix de la solidarité pour la réussite de tous*. Rapport à madame la ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Paris : IGEN

Demazière, D. et Dubar, C. (1997/2007). *Analyser les entretiens biographiques.* Paris : Nathan

Derouet, J.-L. (1992). *École et justice: de l'égalité des chances aux compromis locaux ?*. Paris : Editions Métailié.

Dubar, C. et Rolle, C. (2008). Les temporalités dans les sciences sociales: introduction. *Temporalités. Revue de sciences sociales et humaines*, (8).

Dumay, X. et Dupriez, V.(dir.) (2009). *L'efficacité dans l'enseignement. Promesses et zones d'ombre*. Bruxelles : De Boeck Université.

Dyson, A., Kerr, K. et Raffo, C. (2012). Area-based initiatives in England: do they have a future? *Revue française de pédagogie*, (1), 27–38.

Dysaon, A., Raffo, C. et Rochex, J .-Y. (2011). Les PEP à ciblage territorial./in M. Demeuse, D. Frandji, D. Greger et J.-Y. Rochex (dirs) *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe*, tome II, *Quel devenir pour l'égalité scolaire ?* Paris : ENS éditions.

Eurydice (2016). *The Organisation of School Time in Europe*.

Frandji, D. (2017). *L'école dans ses mouvements. Sociologie de l'éducation à l'âge des nouvelles politiques* éducatives (rapport d'HDR). Université Paris V Descartes.

Frandji, D. et Rochex, J.-Y. (2011). De la lutte contre les inégalités à l'adaptation aux "besoins spécifiques". *Éducation et formations*, *80*, 95–108.

Gerbod, P. (1999). Les rythmes scolaires en France: permanences, résistances et inflexions. *Bibliothèque de l'école des Chartes*, 447–477.

Giddens, A. (1998). *The Third Way : the Renewal of Social Democracy.* Cambridge : Polity Press.

Glasman, D. (2005). Leur reste-t-il du temps pour jouer ? *VEI enjeux*, (141), 51–57.

Grignon, C. (2008). Handicap linguistique, handicap social et handicap intellectuel. In D. Frandji et P. Vitale, *Actualité de Basil Bernstein. Savoir, pédagogie et société*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Gutierez, L., Besse, L. et Prost, A. (2012). *Réformer l'école. L'apport de l'éduction nouvelle (1930-1970)*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble

Isambert-Jamati, V. (1977). *La réforme du français à l'école élémentaire.* Paris : ATP-CNRS.

Isambert-Jamati, V. (1990/1995). Les choix éducatifs dans les zones prioritaires. In V. Isambert-Jamati, *Les savoirs scolaires. Enjeux sociaux des contenus de l'enseignement et de leurs réformes*. Paris : L'Harmattan.

Kliczkowski, Albaiges et Vilacis (2014). *Polítiques educatives locals, el papers dels municipis en el nou context competencial i econòmic*, Informes breus 50, Fondació Jaume Bofill.

Laforets, V. (2016). *L'éducatif local : les usages politiques du temps libre des enfants*. (Thèse de doctorat, université Grenoble-Alpes).

Lascoumes, P. et Le Galès, P. (2004). *Gouverner par les instruments*. Paris : Presses de Sciences Po.

Lebon, F. (2003). Une politique de l'enfance, du patronage au centre de loisirs. *Éducation et sociétés*, (1), 135–152.

Lelievre, C. (2008). *Temps scolaire : arrêtons la catastrophe.* Répéré à l'URL : https://blogs.mediapart.fr/claude-lelievre/blog/070608/temps-scolaire-arretons-la-catastrophe.

Lessard, C. (2007). Les usages politiques de la recherche en éducation. In Dupriez V. et Chappelle G. (dir.), *Enseigner*. Paris : Presses universitaires de France.

Meunier, A. (2008). La santé au prisme de l'éducation. Le cas de la Revue Française de Pédagogie. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, (7), 217–239.

Molino, J. (1978). Sur la situation symbolique. *L'Arc*, 72.

Mons, N. (2007). *Les nouvelles politiques éducatives.* Paris : Presses universitaires de France.

Mons, N. (2008). « Évaluation des politiques éducatives et comparaisons internationales ». Dossier thématique de la *Revue française de pédagogie*, N° 134.

Morel, S. (2014). *La médicalisation de l'échec scolaire.* Paris : La Dispute.

Netter, J. (2015). *La division du travail scolaire Segmentation, solidarité et inégalités dans l'école primaire contemporaine* (thèse de doctorat, université Paris 8 Saint Denis).

OCDE (2015). *Improving Schools in Sweden*. Repéré à l'URL : http://www.oecd.org/edu/school/Improving-Schools-in-Sweden.pdf.

Ogien, A. (1995). *L'esprit gestionnaire. Une analyse de l'air du temps*. Paris : EHESS

Ogien, A. (2013). *Désacraliser le chiffre dans l'évaluation du secteur public.* Versailles : Quæ.

Passeron, J.-C. (1989). L'illusion du monde réel : –graphie, -logie, -nomie. In C. Grignon, et J.-C. Passeron, *Le savant et le populaire. Misérabilisme et populisme en sociologie et en littérature.* Paris : EHESS, Gallimard, Seuil.

Passeron, J.-C. (1991a). *Le raisonnement sociologique. L'espace non popperien du raisonnement naturel*. Paris : Nathan.

Passeron, J.-C. (1991b). Les trois savoirs sur le savoir. In J.-C. Passeron, *Le raisonnement sociologique. L'espace non popperien du raisonnement naturel.* Paris : Nathan.

Prost, A. (1997). *Éducation, société et politiques.* Paris : Seuil.

Rancière, J. (1997). *La mésentente.* Paris : Galilée.

Rancon, S. (2016). Quelles logiques de la *complémentarité éducative* dans les PEDT ?. *Diversité*, n°183.

Rancon, S. (à paraître, 2017). La fabrique *urbaine* d'un projet éducatif local. L'exemple d'un dispositif de concertation dans une commune de l'ouest de la France ».

Rochex, J.-Y. (1996). Rythmes scolaires, serpent de mer ou cheval de Troie ?. *Éducations*, n°8.

Rosa, H. (2010). *Accélération. Une critique sociale du temps*. Paris : La Découverte.

Sauvageot, C. et Dalsheimer-Van Der Tol, N. (2010). Les dossiers de la Depp. *Éclairages internationaux sur quelques questions d'actualité*, n° 198.

Sawicki, F. (2012). Pour une sociologie des problématisations politiques de l'École. *Politix*, (2), 7–33.

Subirats, M. (2016). La complexa trajectòria de l'educació. In Salvador Giner i de San Julián, et Oriol Homs i Ferret (dirs), *Raó de Catalunya, La societat catalana al segle XXI*. Enciclopedia Catalana amb l'Institut d'Estudis Catalans.

Tardif, M. et Levasseur, L. (2010). *La division du travail éducatif. Une perspective nord-américaine.* Paris : Presses universitaires de France.

Testu, F. (1994). *Perspectives documentaires en éducation,* n°32.

Vitale, P. (2017). *Le curriculum et ses sociologies* (rapport d'HDR, université de Toulouse Jean Jaurès).

Vygotski, L.-S. (1997 [1934]). *Pensée et langage*. Traduction de Françoise Sève. Paris : La Dispute.

Zerubavel, E. (1981). *Hidden rhythms, Schedules and calendars in social life.* Chicago : University of Chicago Press.

Annexe 1. Le corpus des textes et rapports consultés

Niveau National (rapport consultés et travaillés classés par année, 2014-2017)

- Bilan CNAF (2014). *Généralisation des nouveaux temps périscolaires à la rentrée 2014 : éléments de bilan*, L'essentiel, n° 159-2015.
- Andev (2014). Étude de l'Association nationale des directeurs et coordonnateurs territoriaux de l'éducation des villes et départements de France (ANDEV). Repéré à l'URL : http://www.andev.fr/portail/images/fichiers/fond_documentaire/Les_Congres/livret%20Sodexo.pdf .
- Rapport IGEN, 2015. *Rapport sur l'efficacité de la réforme des rythmes scolaires*.
  Ce rapport, qui s'inscrit dans le programme de travail 2014-2015 des inspections générales, a été établi sur la base des contributions de soixante-seize départements, d'auditions de responsables nationaux ainsi que d'observations et d'entretiens dans sept académies. Il « s'attache à établir les premiers effets pédagogiques de la réforme des rythmes scolaires, généralisée à la rentrée 2014. Il met en évidence que la cinquième matinée de classe, point fort de la réforme, est appréciée par les enseignants, mais que toutes les potentialités de cette réorganisation du temps scolaire ne sont pas encore perçues et réellement mises à profit. Les inspecteurs généraux font en ce sens un certain nombre de recommandations au niveau national et au niveau académique. »
- Rapport CNCSRRE (2015). Rapport du comité de suivi de la réforme des rythmes éducatifs (CNSRRE). *Une année de généralisation des rythmes*.
- UNAF, (2015). *Enquête auprès des parents sur la réforme des rythmes scolaires.* Repéré à l'URL : http://www.unaf.fr/IMG/pdf/livret_rythmesscolaires.pdf .
- Frandji, D. (dir), Douchy, M., Founel, Y., Morel, R. et Rancon, S. (2015). *Le projet éducatif de territoire (PEDT) : ses chiffres, ses mots, son rapport au monde social, en l'étape de sa généralisation*. Rapport scientifique de l'Observatoire Poloc. Repéré à l'URL : https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01278318.
- AMF (2016). *Enquête 2016 sur la réforme des rythmes scolaires. Trois ans après quel bilan pour les NAP ?* Rapport de l'association des maires de France.
- Rapport Cartron (2016). *Rapport à monsieur le premier ministre sur la mise en place des projets éducatifs de territoires. Une réforme dans le rythme : vers une nouvelle étape qualitative ?*,
  Réalisé sous la direction de Françoise Cartron, sénatrice de la Gironde, « ce rapport revient sur la mise en place des projets éducatifs territoriaux (PEDT) dans le cadre de l'application des nouveaux rythmes scolaires dans les communes rurales. Les conclusions de la mission s'appuient sur un programme d'auditions d'environ 100 personnes, de visites dans 12 départements - et collecte des témoignages par la mise en place d'un blog et la diffusion d'un questionnaire en ligne. Les chiffres présentés correspondent aux réponses de : 1 002 communes issues de 86 départements qui représentent 4,3 millions d'habitants et plus de 360 000 enfants scolarisés. ».
- Djepva (2017). *Evaluation nationale des PEDT.* Ministère de la Ville, de la Jeunesse et des Sports, Direction de la Jeunesse, de l'éducation populaire et de la vie associative.
- Depp (2017). *Les organisations du temps scolaire à l'école issues de la réforme de 2013 : quels effets observés ?* Les dossiers de la Depp, n°207.

Local (avec implications nationales)

- Fotinos, G. et Testut, F. (2016). *Les impacts de l'aménagement du temps scolaire sur le climat des écoles et les rythmes de vie des enfants d'Arras. Une réponse locale à une interrogation nationale*.
  Deux études dans le cadre de la Convention de partenariat entre la ville d'Arras et l'Observatoire des rythmes et des temps de vie des enfants et des jeunes (ORTEJ).
- Menguy, J.-B., Baratti-Elbaz, C. (2016). *La politique dédiée au périscolaire à Paris*.
- Netter, J. (2016). *Rapport de recherche sur l'articulation des temps périscolaire et scolaire. Temps périscolaires et inégalités à l'école Synthèse de la recherche*. Paris : Mairie de Paris, CIRCEFT-ESCOL
  Voir aussi thèse du même auteur, 2015, en bibliographie générale