

L'AMÉNAGEMENT DES RYTHMES SCOLAIRES : UNE POLITIQUE NATIONALE TERRITORIALISÉE OU L'ÉMERGENCE DE POLITIQUES DE TERRITOIRES ? (1)

Chryssafo KASSIMI (*)
Olivier de PERETTI (**)
Élisabeth BAUTIER (***)

Le contrat d'aménagement des rythmes scolaires institué en 1995 risque, faute d'une symbolique forte, de favoriser des initiatives qui, sous prétexte de prendre en compte les réalités et les spécificités locales, se substituent à l'intérêt général dont l'État est le garant.

Les ARS mis en place laissent voir une grande hétérogénéité dans leurs logiques et leurs objectifs : démocratisation des apprentissages scolaires, socialisation, construction d'une culture commune non scolaire, développement local, logique de service.

L'aménagement des rythmes scolaires : une politique territorialisée mais nationale

Comme le font à juste titre remarquer Bourquelot et Derouet (1994) : « généralement et jusqu'à une date récente, le caractère démocratique et

(*) Doctorante, équipe ESCOL, université de Paris-VIII, chercheur au Centre national de recherches sociales grec.

(**) Doctorant, équipe ESCOL, université de Paris-VIII.

(***) Équipe ESCOL, université de Paris-VIII.

l'efficacité de l'enseignement français ont paru garantis par une standardisation croissante de tout le système : la définition centrale de ce qu'il est bon et juste de faire vaut pour la totalité d'un territoire national aussi géométrisé que le temps scolaire lui-même ». Cependant, la problématique de la territorialisation des politiques éducatives née avec la mise en place des ZEP en 1981 s'est progressivement étendue à l'ensemble du système éducatif faisant par là même éclater la « géométrisation » nationale de ce qu'il est bon et juste de faire à l'école. La politique « ZEP », en s'appuyant sur la notion de discrimination positive, introduit en France l'idée anglo-saxonne selon laquelle la démocratisation du système scolaire peut être poursuivie par la différenciation et non plus nécessairement par l'unification. La politique d'aménagement des rythmes scolaires (« ARS ») s'inscrit dans cette lignée de politiques intégrant cette idée de différenciation.

Les rhétoriques du projet et du partenariat

La politique d'aménagement des rythmes scolaires, en s'appuyant largement sur les notions, au cœur des politiques de territorialisation, de projet et de partenariat, renforce à son tour la construction de la double évidence selon laquelle d'une part l'école ne peut plus à elle seule résoudre les problèmes auxquels elle est confrontée et, d'autre part, la résolution de ces problèmes ne peut passer que par la prise en compte des spécificités locales et par l'adaptation de l'école aux élèves et à leurs spécificités. Ainsi, la circulaire (n° 97-179 JS) du 31 octobre 1995 indique que l'ARS doit reposer sur des « organisations du temps chaque fois originales et adaptées aux réalités locales ». L'État invite donc les différents partenaires de l'école à se mobiliser autour d'un projet commun.

Comme le fait remarquer Rochex (1995) à propos des ZEP, les rhétoriques du projet et du partenariat développées dans cette circulaire et dans celles qui suivront ne sont pas propres à l'Éducation nationale. « Elles sont les maîtres mots de la politique de “ modernisation du service public ” mise en œuvre durant la même période, politique dont certains observateurs ont pu écrire qu'elle se présente comme une réponse à une situation jugée problématique sans que la nature du problème soit réellement éclaircie. » Cette remarque est très pertinente concernant la politique ARS.

Pour mettre au jour « l'idée du problème à régler » sur laquelle se sont basés les décideurs pour définir leur proposition d'action en matière d'aménagement des rythmes scolaires, la référence aux textes réglemen-

taires s'impose, même si ces textes sont loin d'être éclairants sur la question tant les objectifs qui y sont déclinés sont flous. La circulaire interministérielle du 31 octobre 1995 relative au contrat d'aménagement des rythmes scolaires décline ainsi les finalités assignées à l'expérimentation ARS : le respect des rythmes de vie des enfants et des jeunes, le développement harmonieux de l'enfant et du jeune, la réussite scolaire de l'élève, la participation à la vie de la cité. Non seulement aucun des termes utilisés n'est explicité : on peut par exemple se demander ce qu'on entend par « développement harmonieux », « participation à la vie de la cité »... Mais ces objectifs ne sont de plus ni articulés ni hiérarchisés. Ainsi, quelle place est par exemple accordée à la réussite scolaire (qui ne figurait d'ailleurs pas dans les précédents textes) ? Est-ce l'objectif central de cette expérimentation ou n'est-il que secondaire ? Quelle est la nature de la relation nouant les objectifs ? Doit-on comprendre que « le respect des rythmes de vie des enfants » est censé contribuer à leur développement harmonieux qui lui-même favorisera leur réussite scolaire ?

Le flou qui entoure ce qui ressemble plus à un ensemble de préoccupations qu'à de véritables finalités politiques a été souligné par de nombreuses équipes de recherche ayant participé à l'évaluation de cette expérimentation (2). Il a été interprété par plusieurs d'entre elles comme la résultante d'une interministérialité mal maîtrisée. Ainsi, faute d'avoir trouvé un véritable accord autour d'un projet commun, les trois ministères concernés auraient défini quatre « objectifs » assez larges pour recueillir l'assentiment de tous et leur permettre de ne pas s'opposer sur l'essentiel. La nature des « finalités » assignées à cette expérimentation témoignerait de la recherche d'un consensus mou constitué à partir du « plus petit dénominateur commun qu'est l'intérêt de l'enfant » (3).

Si le CESARE (comité d'évaluation et de suivi des ARS) reconnaît ce qu'il juge lui-même comme étant une « carence » du dispositif, il précise qu'il appartient aux acteurs locaux impliqués de définir des objectifs plus précis, et ajoute que « cette situation n'est pas propre à cette action publique, on la trouve depuis un certain nombre d'années dans toutes les politiques contractuelles territoriales : l'État ne fait que fixer un cadre procédural, la construction du sens relève du local ». L'ARS ne ferait que s'inscrire dans un mouvement plus général de territorialisation des politiques, instaurant une nouvelle manière d'être d'un État produisant des orientations dont la mise en acte est largement laissée à l'initiative des acteurs locaux.

S'il est vrai que depuis quelques années on assiste, notamment dans le champ éducatif, à une multiplication des procédures de contractualisation entre l'État et les collectivités locales, celle relative au temps de l'enfant (CARVEJ) nous semble cependant particulière. En effet, la contractualisation des politiques éducatives marque sans doute le renoncement de l'État à sa position hégémonique en matière d'éducation ; cependant, elle est à comprendre comme « la tentative de faire tenir concrètement ensemble l'expression du local et une intention de régulation et de contrôle par le centre » (4). Certes, l'État a depuis quelques années délégué une part de ses prérogatives aux collectivités locales, mais il n'entend pas renoncer à tout contrôle. Comme le souligne Charlot (5), « la territorialisation des politiques éducatives n'est pas une conquête du local, mais l'effet d'une politique nationale : elle a été voulue, définie, organisée et mise en place par l'État » ; l'engagement des collectivités territoriales doit s'exercer dans le cadre d'un contrat signé sur la base d'un projet ou d'un plan devant répondre aux exigences fixées par l'État. Ces projets ou plans font ensuite l'objet d'évaluations empêchant ainsi que le dispositif mis en place n'éclate en une myriade de politiques éducatives locales poursuivant des fins totalement différentes voire contradictoires.

Le « verrouillage » apparent de l'État

Ainsi, les projets ARS inclus dans le cadre plus large des projets éducatifs locaux à caractère global constituent la base d'un contrat signé entre l'État et les sites pilotes d'ARS : le contrat d'aménagement des rythmes de vie des enfants et des jeunes (CARVEJ). La labellisation de ces sites par l'État ne se fait que si les projets présentés par les sites ont pour objectifs ceux définis par les différentes circulaires interministérielles et répondent aux trois critères définis au niveau central : semaine scolaire sur au moins cinq jours, aménagement d'après-midi consacrés aux activités culturelles, sportives, d'éveil et d'expression, qu'elles soient organisées pendant le temps scolaire ou hors temps scolaire, respect des contraintes scolaires (horaire, encadrement, programme...). À ces trois critères sur la base desquels 171 sites pilotes ont obtenu une « labellisation » de 1995 à 1997, a été rajouté pour 1997-98 un quatrième critère faisant de « l'allègement des journées et des semaines scolaires » un impératif.

L'État contrôle donc le système en amont et en aval puisque les sites pilotes d'ARS sont tenus de fournir au ministère de la Jeunesse et des Sports les évaluations des dispositifs qu'ils ont mis en place, évalua-

tions qui constituent d'ailleurs notre matériau pour le travail qu'a constitué le rapport à l'origine de cet article. D'autre part, le ministère de la Jeunesse et des Sports commande des évaluations à des équipes de recherche, des centres d'études, et évalue les dispositifs par l'intermédiaire du CESARS. Cependant, malgré ce travail de contrôle de l'État, peut-on pour autant affirmer que la cohérence générale du système soit complète et définitivement acquise ? Un certain nombre de facteurs nous portent à penser le contraire. Ainsi, pour l'ARS comme pour d'autres politiques éducatives territorialisées, il semble que ce que nous considérons comme des risques de dérive vers des politiques éducatives de territoires (et non des politiques nationales territorialisées) existent, nous le verrons dans la dernière partie. L'un des facteurs à notre sens le plus « propice » à l'émergence de politiques éducatives de territoires réside dans l'étiollement du discours politique sur l'école. Ainsi, Charlot (*op. cit*) dit des discours politiques de l'État sur l'éducation qu'ils ne comportent plus de symbolique mobilisatrice ; Bourquelot et Derouet (*op. cit*) dénoncent quant à eux l'absence « d'un accord national sur ce qu'il est juste de faire dans l'école du XX^e siècle » ; alors que Burguière (1994) parle de non-définition de l'intérêt général en matière de politique éducative. C'est donc en termes de manques, d'absences, que ce soit de symbolique forte, d'un accord national ou de définition de l'intérêt général, que ces différents auteurs décrivent le discours politique sur l'école, discours qui n'a guère changé aujourd'hui. Quelles conséquences ont ces « absences » ?

L'absence de discours politique fort sur l'école génère depuis quelques années un foisonnement d'initiatives locales et de réformes souvent juxtaposées les unes aux autres, sans articulation. À l'instar de l'ARS, celles-ci se contentent dans bien des cas de proposer des solutions technicistes à des problèmes souvent mal identifiés. D'autre part, l'absence de définition claire par l'État de l'intérêt général laisse toute grande la place à une définition locale de celui-ci. Il y a donc risque que les intérêts particuliers, sous couvert de prise en compte des « spécificités » ou « réalités » locales, viennent se substituer à l'intérêt général dont l'État est le garant.

Le partage des compétences entre l'État et les collectivités territoriales : le partenariat

Les lois de décentralisation instaurent en matière scolaire une philosophie nouvelle : celle du partage des tâches, censé être le gage d'une

plus grande efficacité du système scolaire. Cependant, la redéfinition des champs de compétences de chacun qu'implique ce partage des tâches pose un certain nombre de questions. Ainsi, si les collectivités territoriales et les échelons administratifs locaux peuvent depuis les lois de décentralisation avoir des démarches communes et passer des compromis, les risques de conflit existent. En effet, comme le fait remarquer Saisi (1994), les fonctionnaires de l'Éducation nationale et de la Jeunesse et des Sport sont installés dans la durée alors que les élus vivent dans une temporalité électorale. Les élections régionales ont montré que l'école était un des thèmes privilégiés des différents candidats. On peut dès lors se demander si des logiques électoralistes ne vont pas peser sur les projets d'ARS de certains sites.

D'autre part, une circulaire conjointe des ministères de l'Éducation nationale et de l'Intérieur (30/1/86) précise que, sous certaines conditions, « le président du conseil général ou régional peut s'adresser directement au chef d'établissement ». N'y a-t-il pas risque que, petit à petit, on voit des chefs d'établissement décrocher de « la chaîne administrative pour établir des liens directs avec une collectivité territoriale » (Charlot, *op. cit.*). Risque qui grandit proportionnellement au désengagement financier de l'État. En effet, jusqu'à présent les différents ministères finançaient le dispositif ARS à hauteur d'un peu plus de 30 % du budget total des sites pilotes, mais cette participation va progressivement être amenée à disparaître. Ce désengagement financier futur de l'État ne peut que pousser les acteurs locaux tenant à maintenir le dispositif ARS à trouver dès maintenant des ressources locales.

Enfin, de précédentes évaluations d'autres dispositifs éducatifs (6) ont montré à quel point il était important pour « toute nouvelle action locale en matière d'éducation et de formation d'identifier son espace et ses objectifs, mais aussi de stabiliser ses participants, ses moyens et sa durée » (Bourquelot et Derouet, *op. cit.*). Nous aurons par la suite l'occasion de revenir sur la question de l'identification des objectifs de l'ARS, au niveau local et au niveau national. Mais en ce qui concerne la stabilisation des participants et de la durée de l'action, nous pensons, toujours avec Bourquelot et Derouet, qu'elle fait partie de « cet ensemble qui répond au besoin de ne plus, pour un temps du moins, se poser la question de la légitimité de son action ». Ainsi, il nous faudra vérifier si la non-constance, voire la réversibilité des engagements de

l'État n'entrave pas ce que l'on pourrait appeler les processus de maturation des dispositifs en parasitant ces derniers par la question de la légitimité de l'action.

Nous ne nous poserons pas la question de la compétence des animateurs, encore que celle-ci puisse être posée, mais celle des logiques sous-tendant leur présence et des effets de celles-ci sur l'école. Ainsi, la territorialisation des politiques éducatives a introduit dans l'école de nouvelles logiques (sociales, économiques, politiques...), logiques qui selon Cardi (1994) « rompent avec l'hégémonie de la logique scolaire qu'on a largement assimilée à la logique centralisée de l'État ». Notre objectif a donc été de mettre au jour les différentes logiques à l'œuvre dans les sites d'ARS et d'en interroger la cohérence et les effets : y a-t-il une cohérence entre les actions entreprises par les différents partenaires (enseignants/animateurs) ou simple juxtaposition ?

Enfin, il faudrait s'interroger sur les objectifs poursuivis par chacun des différents partenaires. Car les parents, les élèves, les enseignants, les animateurs, les responsables politiques... peuvent tous avoir de bonnes raisons de soutenir la mise en place de l'ARS ; mais, comme le souligne Bouveau (1997) à propos des ZEP, des raisons qui peuvent être divergentes voire contradictoires. Si depuis une quinzaine d'années, en matière de politiques éducatives, la tendance est à l'ouverture de l'école, au travail en partenariat, notons avec Glasman (1992) que réinventer une scolarité qui prenne en compte les partenaires ne se fait pas sans ambiguïtés ni contradictions. Ambiguïtés et contradictions d'autant plus importantes que les circulaires interministérielles définissant les grandes lignes à suivre par la politique ARS sont loin, nous l'avons vu, d'être à même d'éclairer des acteurs locaux qui se posent la question de la légitimité et de la pertinence de leurs actions.

Comme le fait à juste titre remarquer Labadie (1998), concernant les politiques contractuelles territoriales, l'État ne fait que fixer un cadre procédural, la construction du sens relevant du local. C'est donc également ce sens, construit localement dans un contexte où se mêlent plusieurs réseaux d'influences contradictoires, que nous avons cherché à identifier en nous posant principalement deux types de questions :

1°) La forme même de ce type de politique où l'État ne fait que fixer un cadre procédural et, dans le cas de l'ARS, le flou de ce cadre, ainsi que l'ensemble des arguments présentés ci-dessus font-ils de la poli-

tique ARS un nouvel exemple de territorialisation des politiques éducatives ou marquent-ils l'émergence de politiques éducatives de territoires ?

2°) D'autre part, dans ce contexte, qu'en est-il des apprentissages ? Ne risque-t-on pas, dans certains sites tout du moins, d'assister au passage d'une politique scolaire sectorisée à une politique scolaire de quartier (Bouveau 1997) visant moins (à l'instar de la politique de relance des ZEP en 1990) la démocratisation du système éducatif qu'une meilleure insertion sociale des jeunes, la pacification des quartiers ? Y a-t-il une localisation des finalités éducatives, et si localisation il y a quelle est la place faite aux apprentissages ?

L'ARS, un objet sociopolitique

ARS et réussite scolaire : l'introuvable relation

Avec la mise en place du collège unique, l'enseignement secondaire s'ouvre à des jeunes qui jusque-là n'y accédaient pas. Cependant, les sociologues mettent vite en évidence que malgré cette égalité formelle d'accès persistent des inégalités sociales de réussite et de parcours scolaire, en montrant l'existence d'une très forte corrélation statistique entre position scolaire et position sociale. Aujourd'hui, la question de la démocratisation du système éducatif reste une question centrale aussi bien en France que dans de nombreux autres pays. Question d'autant plus centrale que sous la pression conjointe des discours égalitaires et d'un marché de l'emploi en constante détérioration, les inégalités de parcours et de résultats scolaires sont aujourd'hui plus particulièrement visibles.

Dans un tel contexte, des solutions s'imposent ; et l'ARS semble en être une toute trouvée. Ainsi, depuis une quinzaine d'années, quand on parle d'amélioration du fonctionnement de notre système éducatif la question de l'aménagement des rythmes scolaires refait régulièrement surface. Cette récurrence dans les débats peut s'expliquer par la convergence de trois discours : un discours sociomédiatique, un discours sociopolitique et un discours scientifique. Tous s'accordent à dire que la répartition déséquilibrée des enseignements sur la journée, la semaine et l'année engendre ou (sur)ajoute à la fatigue des élèves, fatigue qui agit sur l'efficacité des apprentissages. Cependant, derrière ce constat d'évidence on peut s'interroger sur la nature des relations qui se tissent dans les différents discours entre fatigue, rythmes scolaires et apprentissages.

De la circulaire cosignée par Alain Calmat (7) et Jean-Pierre Chevènement (8) en 1984 à celle de 1995 cosignée par François Bayroux (9), Guy Drut (10) et Philippe Douste-Blazy (11), on ne trouve pas de définition claire quant à la nature de la relation unissant rythmes et réussite scolaires. En fait, si on se réfère par exemple à la circulaire de 1984, les apprentissages sont loin d'occuper une place centrale, l'objectif premier étant « le développement harmonieux de l'enfant ». Il n'est fait référence aux apprentissages qu'à la fin du paragraphe concernant les objets d'évaluation : « L'évaluation concernera également les retombées sur les processus de transmission et d'acquisition des connaissances. » Il semble que « l'amélioration » des apprentissages ne soit ici pensée que comme une des conséquences possibles de l'aménagement du temps scolaire.

Années après années, circulaires après circulaires, la réussite scolaire des élèves, l'efficacité des apprentissages vont occuper une place de plus en plus grande dans cette politique (au moins au niveau du discours). Ainsi, la circulaire 88-156 JS met-elle sur le même plan le développement de l'enfant et la « réussite de sa formation » : « les activités éducatives, que prolongent et diversifient les enseignements scolaires, contribuent à l'amélioration des rythmes de vie de l'enfant et constituent une des conditions essentielles de son développement équilibré et de la réussite de sa formation ». Il faudra donc attendre l'année 1990 et la circulaire 90-154 JS pour que la réussite scolaire des élèves soit identifiée comme un des quatre objectifs de cette politique.

Cependant, il semble que si depuis 1990 les objectifs assignés à la politique d'aménagement des rythmes scolaires ont été stabilisés, outre le flou qui les caractérise et dont nous avons déjà parlé, rien ou presque n'est dit sur la nature des relations nouant les objectifs. Doit-on comprendre que le respect des rythmes de vie des enfants et des jeunes leur assurera développement harmonieux et réussite scolaire ? Ici, la juxtaposition risque de tenir lieu de relation causale qui elle-même relève de l'évidente équation : meilleurs rythmes = meilleurs résultats scolaires. L'analyse des circulaires révèle donc que la politique relative aux rythmes de vie des enfants repose sur un allant de soi.

Le public visé par l'ARS

Alors que la circulaire de 1984 relative à l'aménagement du temps scolaire (ATS) ne spécifie pas de public particulier, précisant simplement que l'ATS « doit intéresser tous les élèves, garçons et filles, d'une

localité ou, le cas échéant, d'une école », la circulaire de 1987 relative aux « contrats bleus » affirme que « l'opération contrats bleus s'adresse à tous les enfants de l'enseignement élémentaire ».

À partir de 1991, il semble que l'État cherche à infléchir les dispositifs mis en place en direction des jeunes « en difficulté » : « L'ensemble de ce dispositif, qui s'adresse à tous les enfants et jeunes des établissements scolaires, est d'autant plus pertinent pour les populations scolaires les plus exposées à l'exclusion et à l'échec. Les CATE, les contrats ville-enfant, les contrats ville-enfant-jeune tendront donc à s'harmoniser avec les programmes en faveur de la ville et du développement social urbain, avec les zones d'éducation prioritaires (ZEP) » (circulaire n° 91-258 du 26 décembre 1991). Cet infléchissement sera confirmé par la circulaire d'octobre 1992 puis par celle d'octobre 1995 où l'on ne parle plus de population concernée par cette politique, mais de zone : « L'ensemble du territoire est concerné, même si les effets de cette politique sont le plus clairement perceptibles dans les zones de grandes difficultés, rurales ou urbaines. »

Il semble donc qu'il y ait un grand trouble quant à l'identification des populations concernées par la politique ARS. Est-ce une politique qui s'adresse à l'ensemble de la population scolarisée ou est-ce une politique qui, s'appuyant sur la notion de discrimination positive, vise à « donner plus à ceux qui ont moins » ? Au vu des textes, il semble que l'option des politiques ait été la position de « l'entre-deux » : c'est une politique qui concerne tout le monde mais qui est plus « efficace » avec les pauvres. Cependant, étant donné le flou des objectifs assignés à cette politique, on peut se demander de quelle efficacité il s'agit, à quels résultats il est fait référence puisque toutes les évaluations précédemment menées ont montré qu'il ne s'agit pas de résultats scolaires.

Dans le même sens, même si la politique ARS ne pose pas la question de la nature du lien entre rythmes et réussite scolaires, la base théorique à laquelle il est parfois fait référence dans les circulaires, instructions, etc., est celle de la chronobiologie et de la chronopsychologie. On peut dès lors être surpris de trouver dans la même politique la référence à des travaux expliquant l'échec scolaire par du psychologique ou du biologique, et dans le même temps une volonté d'« harmoniser » cette politique avec des dispositifs comme les ZEP dont la création est clairement sous-tendue par une explication sociale des inégalités scolaires.

Hétérogénéité des logiques d'action et politiques de territoires

Si séduisante soit-elle, l'approche politique qui repose sur un relativisme localiste selon lequel tous les acteurs auraient, dans les contextes locaux particuliers dans lesquels ils évoluent, de « bonnes » raisons d'agir comme ils agissent, ampute l'État de sa fonction de contrôle et de coercition et finalement de garant de l'intérêt général. Dans une telle optique, l'État n'est plus à même d'assurer le contrôle des politiques qu'il impulse ; il prend alors le risque que celles-ci éclatent en un ensemble hétérogène.

Les résultats de l'étude que nous avons réalisée illustrent ce risque. Cette étude portait sur les évaluations des dispositifs locaux d'aménagement des rythmes scolaires réalisés par les acteurs locaux et remontées au ministère. Il s'agissait pour nous d'identifier les critères de jugement utilisés par les acteurs locaux dans les objectifs et l'évaluation des dispositifs qu'ils avaient mis en place. Nous avons tenté de mettre à jour les manières par lesquelles les acteurs locaux se sont appropriés cette politique. Cette étude fait apparaître une variation considérable d'un site à l'autre, effet des logiques fort différentes qui sous-tendent les actions mises en œuvre. Nous en avons identifié cinq : logiques de démocratisation, de socialisation, de construction d'un référent commun, de développement local, de service.

L'identification des logiques résulte d'un travail de croisement de deux éléments constitutifs des évaluations : les objectifs assignés à l'ARS par les acteurs locaux et les objets et les objectifs effectivement évalués ou en passe de l'être. Ce croisement a été effectué afin d'éviter l'écueil posé par la nature des données. Il s'agissait pour nous de faire la part des choses entre ce qui relevait de la seule logique de satisfaction de la demande institutionnelle et ce qui pouvait être identifié comme des logiques propres aux sites. Nous cherchions à avoir accès, nous l'avons dit, au sens construit par les acteurs à propos de l'ARS et, si nous nous étions contentés de recenser les objectifs présents dans les évaluations sans croiser ceux-ci avec les objets effectivement évalués, nous aurions, presque dans tous les sites, retrouvé les quatre objectifs déclinés dans les circulaires relatives à l'ARS. Nous n'aurions donc eu accès qu'à un discours institutionnellement préconstruit.

La logique de démocratisation

Cette logique a été identifiée dans les évaluations affichant pour objectif la réduction des inégalités scolaires et tentant de mesurer les effets de l'ARS sur les apprentissages des élèves. Nous avons donc entendu la notion de démocratisation comme le processus tendant à l'appropriation par tous de savoirs scolaires. Dès lors, la référence à la démocratisation de l'accès à l'art et aux activités culturelles et sportives ne renvoie pas ici à cette logique ; le terme de démocratisation tel qu'utilisé dans les évaluations correspond en effet à des objectifs et à des projets hétérogènes.

Même prise dans son acception exclusivement scolaire, la logique de démocratisation renvoie à des réalités, notamment évaluatives, qui peuvent varier d'un site à l'autre puisqu'elles mobilisent des évaluations « objectives » autant que « subjectives ». Les premières tentent de mesurer les effets de l'ARS sur les apprentissages en évaluant les résultats scolaires et/ou les compétences cognitives des élèves à l'aide de tests. Ces évaluations peuvent se limiter à l'analyse des résultats au tests d'entrée en CE2 et/ou en 6^e ou, plus scientifiques, tenter de mettre au jour des différences d'acquisition entre des élèves dont l'emploi du temps est aménagé et des élèves « témoins ». Ce type d'évaluation est souvent le fait d'équipes de recherche d'inspiration chronobiologique ou chronopsychologique.

Les évaluations subjectives ont elles aussi pour objet les effets de l'ARS sur les apprentissages, mais cette fois par le biais de questionnaires aux parents et/ou aux enfants et/ou aux enseignants. Ce type d'évaluation est quantitativement plus présent que le précédent et souvent réalisé par un comité d'évaluation « interne ». Il semble que parfois son objectif soit autant la recherche d'une légitimité du dispositif mis en place, en demandant leur avis aux différents membres de la communauté éducative, que la volonté de mesurer les effets de l'ARS sur les apprentissages.

La logique de socialisation

Socialisation est ici à comprendre sur le registre des comportements scolaires et/ou sociaux. Nous parlerons donc de logique de socialisation quand le dispositif mis en place est considéré par les acteurs locaux comme pouvant participer du processus d'inculcation de valeurs et de comportements aux élèves.

Concernant le versant social de cette logique de socialisation, nous distinguerons deux entrées. L'une visant explicitement à la pacification du quartier et de l'école : il s'agira alors de réduire les actes de violence et d'incivilité. L'autre développant une argumentation plus large sur l'intégration et la citoyenneté. Il peut s'agir d'inculquer aux élèves des valeurs dépassant largement le cadre de la prévention de la violence ; valeurs qui varieront selon les spécificités locales de chaque site. Ainsi, alors qu'à Marseille il sera question d'apprentissage de la « notion de bien public », d'« accès à la citoyenneté », de « démocratie locale »..., à Mandelieu-La Napoule on parlera d'« ouverture d'esprit et (de) capacité d'adaptation ».

Le versant scolaire de cette logique renvoie à ce que nous appellerons l'apprentissage par les élèves de leur métier d'élève. Il peut s'agir par exemple d'apprendre aux élèves à apporter leurs affaires, à ne pas arriver en retard, ou encore de réaffirmer l'asymétrie des relations qu'entretiennent élèves et enseignants pour faire intérioriser des comportements d'obéissance et de respect.

La construction d'un référent commun (ou d'une culture commune non scolaire)

Cette logique s'apparente à la précédente, au sens où elle est marquée par la volonté d'imprégner les élèves de quelque chose. Cependant, il ne s'agit pas ici d'inculquer des normes de comportements mais plutôt de transmettre un patrimoine culturel à travers la mise en place d'activités péri- ou extra-scolaires. On peut *grosso modo* distinguer deux types de discours correspondant à cette logique. Un discours de type déficitariste. Il s'agit ici de pallier les « carences » culturelles des élèves en leur donnant accès, par le biais de l'ARS, à toutes sortes d'activités qu'ils n'auraient jamais eu l'occasion de pratiquer. L'ARS est dans cette optique pensé comme un moyen de sortir les enfants de leur quartier réputé difficile ou de leur village trop isolé des « ressources culturelles ». Un discours de type « moderniste » : ici, l'idée n'est pas de pallier les supposées carences culturelles des élèves, mais de les préparer à la société à venir. À l'heure du « tout informatique », des autoroutes de l'information, il faut que les élèves soient au fait des « nouvelles technologies ».

Le développement local

Cette logique est en quelque sorte le volet « économique et social » de l'ARS. Il s'agit ici de développer le tissu associatif par la mise en place d'un partenariat accru entre l'école et les instances non scolaires,

de créer des emplois, de développer des infrastructures... Alors que les autres logiques concernaient toutes (sous différents angles) le développement de l'enfant, celle-ci s'en écarte ostensiblement en se situant dans une tout autre optique : celle du développement économique et social local dont l'ARS peut être un vecteur. L'ARS a donc, en plus de sa dimension éducative, une dimension économique et sociale locale. Dimension qui, précisons-le, ne résulte pas d'une localisation des finalités de l'ARS, d'un détournement local des objectifs assignés à cette politique au niveau national. En effet, on retrouve dans les différentes circulaires relatives à l'ARS et à travers les rapports d'études commandités par le ministère de la Jeunesse et des Sports une forte préoccupation pour le développement de l'emploi et du tissu associatif local.

La présence d'une telle préoccupation dans un dispositif à visées éducatives n'est pas propre à l'ARS ; la mise en place des aide-éducateurs dans les établissements scolaires nous semble en être un autre exemple. Aussi peut-on se demander si on n'assiste pas à la naissance d'un nouveau type de politiques éducatives cherchant à la fois à améliorer le fonctionnement du système éducatif français tout en créant des emplois et en consolidant le tissu social local.

La logique de service

La cinquième et dernière logique est quelque peu différente des précédentes au sens où elle n'est pas traduite dans les évaluations par un objectif clairement affiché. Son identification résulte principalement de la présence dans les évaluations de deux facteurs. Le premier est le type de discours sur l'école qui y est développé. Discours n'envisageant l'école que sur le modèle d'une société de services chargée de satisfaire à la demande des « consommateurs d'école » que sont les parents d'élèves. Le second concerne les évaluations qui ne porteront quasi exclusivement que sur la satisfaction des différents acteurs (parents, enseignants, enfants, intervenants). Il semble aussi que dans les sites où est mobilisée cette logique soit souvent proposé aux enfants un grand nombre d'activités variées. En outre, on insistera ici plus qu'ailleurs sur le respect du choix de l'enfant pour telle ou telle activité.

Au-delà d'une certaine vision de l'école brièvement développée dans certains sites, cette logique semble parfois sous-tendue par des préoccupations « électoralistes » ou au moins de satisfaction de la population.

Conclusion

Les combinaisons de logiques (présence ou absence de telle ou telle logique dans tel ou tel site), leurs articulations les unes par rapport aux autres, leurs hiérarchisations et même, dans une certaine mesure, leurs définitions sont sujettes à de très fortes variations locales. Ne disposant pas des données nécessaires, nous n'avons pu que constater ces variations, sans pouvoir en dégager les principes. Les monographies réalisées par d'autres équipes peuvent cependant nous éclairer. En effet, les monographies réalisées par le CEREQ montrent par exemple comment les objectifs assignés aux dispositifs locaux d'ARS varient selon les caractéristiques socio-économiques des sites. Ainsi, alors que dans un des quartiers les plus défavorisés de Marseille le projet mis en place vise à favoriser la « socialisation et (l')intégration à la culture française » de l'enfant en lui permettant de pratiquer de activités culturelles, sportives et des loisirs de qualité », à Lachaussée, petit village meusien, c'est avant tout « l'ouverture vers la réalité européenne par la pratique des langues que les enfants peuvent avoir », tandis qu'à Issy-les-Moulineaux il s'agit pour les acteurs locaux de conforter l'action de l'école en vue de « mieux préparer les enfants à l'avenir ». Il serait donc intéressant de mesurer le poids de l'appartenance sociale des élèves sur le type d'activités proposées. On peut quand même supposer, au vu de certaines évaluations, que ce poids existe ; cependant, il est difficile de dire s'il fait pencher la balance du côté de la réduction des inégalités ou si au contraire il les accentue. Ainsi, s'il semble que l'ARS permette à de nombreux élèves de pratiquer des activités sportives, culturelles... qu'ils n'auraient sans doute jamais pratiquées, avant de conclure à la réduction des inégalités encore faut-il s'interroger sur la nature des activités pratiquées et plus encore sur ce qui se joue, sur ce qui est mobilisé par les élèves pendant l'activité.

Hétérogénéité donc quant aux moyens utilisés par les acteurs locaux pour atteindre les objectifs fixés au niveau national – celle-ci répond à la volonté du ministère de la Jeunesse et des Sports de ne pas imposer un modèle d'ARS mais de laisser les sites adapter les dispositifs à leurs spécificités locales –, mais aussi hétérogénéité des finalités assignées à l'expérimentation. Cette hétérogénéité qui se donne à voir à travers l'éclatement des sites en une multitude de logiques est selon nous la trace de la définition locale des objectifs conférés à l'ARS. Nombreux sont les sites dans lesquels le projet d'ARS est instrumentalisé par les

élus locaux à des fins plus ou moins directement liées à l'école. Un membre du comité d'évaluation d'Angoulême se demande même si « l'ARS ne représente pas une relative prise de pouvoir des collectivités locales sur l'école ».

Ainsi dans un site comme Lormont, le fort engagement de la municipalité dans le dispositif d'ARS entraîne dans l'évaluation une réification de la logique de socialisation au détriment de celle de démocratisation ; l'ARS étant dans cette optique avant tout pensé par les élus locaux comme un moyen de « faire baisser les tensions », de pacifier l'école et le quartier. Un autre site illustre quant à lui les risques de récupération politique auxquels est exposé le dispositif quand les représentants de l'État laissent le champ libre aux élus locaux. Il s'avère donc que dans un certain nombre de sites les objectifs assignés à l'ARS au niveau local s'écartent progressivement de ceux définis nationalement.

Chrysafo KASSIMI
Olivier de PERETTI
Élisabeth BAUTIER

NOTES

(1) Cet article se fonde largement sur un rapport d'évaluation secondaire des dispositifs d'aménagement des rythmes scolaires que nous avons effectué à la demande du ministère de la Jeunesse et des Sports en 1998 sous la responsabilité scientifique d'Élisabeth Bautier (équipe ESCOL, université de Paris-VIII) : « Un point de vue sur l'ARS : les dispositifs et l'école ». Il ne prend pas en compte la circulaire du 9 juillet 1998 instituant le contrat éducatif local, lequel « a vocation à intégrer les contrats d'aménagement des rythmes de vie des enfants et des jeunes (ARVEJ) »... et les dispositifs d'accompagnement scolaire.

(2) On retrouvera l'ensemble des remarques émises par les différentes équipes sur ce point dans le rapport du CESARE : « Pour une approche globale du temps de l'enfant. L'expérimentation des aménagements des rythmes scolaires », ministère de la Jeunesse et des Sports, 1999.

(3) CÉREQ, *Note d'étape sur l'évaluation du volet emploi de l'aménagement des rythmes scolaires*, juillet 1997.

(4) André Chambon, *Les Modalités du développement éducatif local : des zones d'éducation prioritaires aux politiques éducatives urbaines*, thèse de troisième cycle, université Paris-VIII, 1998.

(5) Bernard Charlot, « La territorialisation des politiques éducatives : une politique nationale », in Bernard Charlot (coord.), *École et territoire : nouveaux espaces, nouveaux enjeux*, 1994, Paris, Armand Colin.

(6) Cf. par exemple Bourquelot et Derouet (1994).

(7) Ministre délégué à la Jeunesse et aux Sports.

- (8) Ministre de l'Éducation nationale.
(9) Ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Insertion professionnelle.
(10) Ministre de la Jeunesse et des Sports.
(11) Ministre de la Culture.

BIBLIOGRAPHIE

AMÉNAGEMENT DES RYTHMES DE VIE DES ENFANTS ET DES JEUNES, Actes du colloque des 20 et 21 juin, 1994, ministère de la Jeunesse et des Sports, INJEP.

BILAN ET ÉVALUATION DES SITES PILOTES, colloque national « Aménagement des rythmes scolaires », ministère de la Jeunesse et des Sports, Paris, 6 mai 1997.

BOURQUELOT (L.), DEROUET (J.-L.), 1994, « Les territoires désajustés : de la recomposition d'espaces éducatifs locaux au marché sans frontières », in CHARLOT (B.) (coord.), *École et territoire : nouveaux espaces, nouveaux enjeux*, Paris, Armand Colin, pp. 49-67.

BOUVEAU (P.), 1997, « Les ZEP et la ville : l'évolution d'une politique scolaire », in VAN ZANTEN (A.) (coord.), *La Scolarisation dans les milieux « difficiles »*, Paris, INRP, Centre Alain Savary.

BURGUIERE (E.), 1994, « Les notions de contrats et de partenaires », in CHARLOT (B.) (coord.), *École et territoire : nouveaux espaces, nouveaux enjeux*, Paris, Armand Colin.

CARDI (F.), 1994, « Territoire scolaire et espace de formation » in CHARLOT (B.) (coord.), *École et territoire : nouveaux espaces, nouveaux enjeux*, Paris, Armand Colin, pp. 91-102.

CEREQ, Note d'étape sur l'évaluation du volet emploi de l'aménagement des rythmes scolaires, juillet 1997.

CESARS, « L'expérimentation des sites pilotes en 1996-1997 », document de travail.

CHARLOT (B.), 1994, « La territorialisation des politiques éducatives : une politique nationale », in CHARLOT (B.) (coord.), *École et territoire : nouveaux espaces, nouveaux enjeux*, Paris, Armand Colin.

COMITÉ INTERMINISTÉRIEL DE L'ÉVALUATION DES POLITIQUES PUBLIQUES, 1994, L'aménagement des rythmes de vie des enfants, rapport d'évaluation, Paris, La Documentation française.

LABADIE F., 1998, « L'expérimentation " Aménagements des rythmes scolaires " année scolaire 1996/1997 », note de synthèse intermédiaire, CESARE, document dactylographié.

GLASMAN (D.), 1992, *L'École hors l'école*, Paris, ESF.

ROCHEX (J.-Y.), 1995, « Enseignants en banlieue ou enseignants de banlieue ? », in BAUTIER (É.), *Travailler en banlieue*, Paris, L'Harmattan, pp. 169-234.

SAISI (L.), 1994, « L'État, le " local " et l'école : repères historiques », in CHARLOT (B.) (coord.), *École et territoire : nouveaux espaces, nouveaux enjeux*, Paris, Armand Colin, pp. 11-25.