



THÈSE

En vue de l'obtention du DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ DE TOULOUSE

Délivré par l'Université Toulouse 2 - Jean Jaurès

Présentée et soutenue par

KARINE BONNAUD

Le 21 décembre 2018

**Étude d'impact en éducation. Le cas de la réforme des
rythmes scolaires**

Ecole doctorale : **CLESCO - Comportement, Langage, Education, Socialisation,
Cognition**

Spécialité : **Sciences de l'éducation**

Unité de recherche :
EFTS - Laboratoire Education, Formation, Travail et Savoirs

Thèse dirigée par
Jean-François MARCEL

Jury

M. Jean-François THEMINES, Rapporteur
Mme Laurence Durat, Rapporteur
Mme Cécile GARDIES, Examineur
Mme Véronique BEDIN, Examineur
M. Marc DEMEUSE, Examineur
M. Jean-François MARCEL, Directeur de thèse

« Les seules connaissances qui puissent influencer le comportement d'un individu sont celles qu'il découvre lui-même et qu'il s'approprie ».

Carl Rogers

« Parfois, nous perdons tellement de temps à contempler la porte qui se ferme que nous voyons trop tard celle qui s'ouvre. »

Alexander Graham BELL

« Si vous avez l'impression d'être trop petit pour pouvoir changer quelque chose, essayez donc de dormir avec un moustique et vous verrez lequel de vous deux empêche l'autre de dormir. »

Dalaï LAMA

Remerciements

J'adresse tous mes remerciements :

À mes directeurs de thèse :

Jean-François Marcel, qui m'a donné la chance de voir ce travail aboutir, non sans mal, mais ses précieux conseils et sa bienveillance m'ont permis de franchir les derniers obstacles,

À Yvan Abernot, pour être venu me rechercher et m'avoir permise de cheminer à ses côtés avant que d'autres belles aventures ne le réclament ailleurs,

Aux membres du jury, Véronique Bedin, Marc Demeuse, Laurence Durat, Cécile Gardiès et Jean-François Thémines pour avoir porté intérêt à mon travail et accepté ce travail d'évaluation,

Aux enseignants-chercheurs du département des Sciences de l'éducation pour leur confiance et leur soutien,

Aux chercheurs de l'UMR EFTS et particulièrement aux chercheurs de l'entrée 4, « conduite et accompagnement au changement » pour les dynamiques scientifiques transmises et les précieux conseils,

À toutes les doctorantes et tous les doctorants d'hier et d'aujourd'hui avec qui j'ai pu échanger un moment de vie,

À Christelle et Sébastien, sans qui, tout est toujours beaucoup plus compliqué,

À tous les acteurs de terrain qui m'ont accueillie et soutenue dans mon travail,

Aux hommes de ma vie, Edouard, Jules, Matthieu et Clément pour leur indéfectible soutien.

Sommaire

Introduction générale	9
Étape 1 : L'étude d'impact contextualisée aux Sciences de l'éducation	25
Chapitre 1 : Le changement et la démarche d'étude d'impact en Sciences de l'éducation	27
Chapitre 2 : Éléments épistémiques de l'étude d'impact en Sciences de l'éducation	43
Chapitre 3 : Éléments épistémologiques de l'étude d'impact en Sciences de l'éducation	61
Chapitre 4 : Éléments théoriques et de méthode pour une démarche d'étude d'impact en Sciences de l'éducation	77
Chapitre 5 : Éléments d'éthique de l'étude d'impact en Sciences de l'éducation	93
Synthèse de l'Étape 1	112
Étape 2 : Contribution d'une recherche	115
Chapitre 6 : Problématisation	117
Chapitre 7 : Cadre épistémologique et méthodologique	147
Chapitre 8 : Présentation du contexte d'enquête	175
Chapitre 9 : Description des données	183
Chapitre 10 : L'impact de la mise en œuvre de la RRS	211
Chapitre 11 : Focus sur le partage du territoire éducatif	249
Chapitre 12 : Discussion	267
Synthèse de l'Étape 2	283
Étape 3 : Avancées relatives à l'étude d'impact en Sciences de l'éducation	291
Chapitre 13 : Retour sur les hypothèses de travail	293
Chapitre 14 : Aspects monographiques de la recherche	299
Chapitre 15 : Impact sur la chercheuse	321
Chapitre 16 : Bilan heuristique	337
Synthèse de l'Étape 3	348
Conclusion	351
Bibliographie	365
Index Auteurs	384
Index Figure	387
Index Tableau	389
Table des matières	390

Introduction générale

La thèse présentée propose de participer à la stabilisation de la démarche d'étude d'impact en Sciences de l'éducation. En ce début de manuscrit, nous proposons d'éclairer, dans un premier temps, la genèse du choix de l'objet de recherche étude d'impact puis, nous expliciterons les points d'appui sur lesquels reposent notre démarche et les principes de départ que nous adoptons *a priori*. Un troisième temps sera consacré à l'exposé des objectifs de la recherche tout d'abord d'un point de vue théorique, objet de recherche à stabiliser, et ensuite du point de vue de la mise à l'épreuve, étape nécessaire en Sciences de l'éducation. Nous terminerons cette introduction par la présentation de l'organisation du document proposé à la lecture.

1. Genèse d'un sujet de recherche

Un travail de recherche s'inscrit nécessairement dans un parcours, un cheminement du chercheur dans les méandres des avancées du monde académique auquel il tente de contribuer selon ses attaches théoriques mais aussi existentielles. La thèse que nous présentons n'échappe pas au processus d'émergence tant de l'objet à construire que de la chercheuse *en devenir*.

Ce travail de thèse prend racine dans notre cursus en Master au sein du département des Sciences de l'éducation de l'université Toulouse - Jean Jaurès et plus particulièrement axé sur l'évaluation, puis sur le domaine de la conduite et de l'accompagnement du changement lors de la création de l'UMR EFTS (Éducation, Formation, Travail et Savoir). L'étude d'impact est un sujet qui retient toute notre attention car la perspective de pouvoir « agir avant qu'il ne soit trop tard » fait écho à la fois avec notre système de valeurs, qui est présidé par la considération de la personne humaine, et avec les résultats de nombreux travaux scientifiques sur le changement en éducation.

Nous voudrions nous arrêter un instant sur les champs lexicaux afférents aux domaines de la conduite et de l'accompagnement du changement et de l'éducation. Nous allons procéder à des croisements lexicaux sur ces deux domaines pour donner à comprendre les liens qui nous ont amené à nous engager dans ce voyage initiatique que constitue le parcours doctoral et plus particulièrement sur notre objet de recherche, l'étude d'impact en éducation. Pour ce faire, nous allons distinguer les termes en leur attribuant une signification, pour ensuite les relier.

Considérons tout d'abord le verbe « changer » et le nom « formation ». Le premier intime une action tandis que le second relèverait ici d'un processus. Ce sont deux termes qui se rejoignent sur la perte momentanée de quelque chose, avant de gagner autre chose mais cet *autre chose* ne va pas de soi. Cela pose déjà les questions préliminaires du pour quoi et du vers quoi ?

Considérons maintenant le nom « changement » et le verbe « se former ». Le premier contient dans sa signification deux acceptions, processus ou résultat et le second correspond à une action. Le point de rencontre entre les deux peut être identifié par une visée mais, là aussi, cela ne va pas de soi. Les questions qui se posent sont alors celles du pourquoi et du comment ?

Les binômes ainsi constitués nous amènent à une autre distinction, la cible d'une part et les acteurs d'autre part. Aussi nous identifions le binôme changer - formation comme pertinent pour traduire ce qui relève de la conduite du changement et celui de changement – former pour l'accompagnement au changement.

Dans le cadre de cette thèse, nous endossons le costume de maître d'œuvre et l'inscription académique de cette dernière nous met face à des changements prescrits, c'est-à-dire ceux-là mêmes qui constituent le cœur de notre formation, les compétences scientifiques attendues. L'exercice de la thèse demande alors de s'approprier toutes ces compétences pour pouvoir *in fine* obtenir le costume de chercheure. Pour l'heure, en tant qu'apprentie - chercheure, nous nous situons à la croisée de différentes logiques, agir *pour soi* et dans le cadre de l'accompagnement du changement, agir *pour et avec les autres*.

Pour asseoir notre objet de recherche, nous avons retenu la réforme des rythmes scolaires (désormais RRS) pour deux principales raisons. Notre intérêt pour l'école représente la part subjective de tout chercheur dans le choix du domaine investigué et celui pour le processus de réforme s'est nourri des travaux mettant en exergue les difficultés, voir l'impossibilité, de concrétiser sur le terrain ses finalités (Lantheaume et al., 2008 ; Prost, 2013, Toulemonde, 1988). Le terme de réforme signifie « changer en mieux, ramener à une forme meilleure » (Rey, 2010) aussi les trains de réformes engagés en éducation ces dernières années, s'ils confirment qu'il ne s'agit pas de réformer pour que les changements prescrits prennent forme (Abernot et Eymery, 2013; Bonnaud, 2018), nous laissent penser qu'une démarche d'étude d'impact permettrait d'accompagner les acteurs de terrain à « trouver des solutions de l'intérieur » (Talbot, 2013) à des fins de construction d'un futur souhaitable en matière de politique éducative locale, au bénéfice final des destinataires du changement visé.

2. Les points d'appui pour la thèse

Cette thèse ouvre la voie au niveau doctoral à notre objet de recherche, l'étude d'impact en éducation, qui ne s'appréhende jusqu'alors qu'au stade de l'émergence en Sciences de l'éducation (Guy, 2013). Il semble important au stade des propos préliminaires sur notre thèse de spécifier les domaines d'origine dont est issue l'étude d'impact et d'éclairer les principes de départ qui ont présidé à notre démarche scientifique.

2.1. Domaines d'origine

Mener une recherche sur un sujet émergent représente à la fois une difficulté et une motivation, voire un défi. En effet, le manque d'appui théorique propre à notre champ d'étude sur cette question demande de s'investir dans des domaines aussi variés tels que les Sciences de l'environnement et de la gestion notamment, afin de bien circonscrire les atouts et les contraintes, voire les contre-indications par rapport à notre discipline, des différentes conceptions théoriques de l'étude d'impact. Nous proposons quelques repères au lecteur pour présenter le contexte d'origine de la démarche d'étude d'impact dans les disciplines scientifiques.

L'étude d'impact est une démarche adoptée depuis déjà plusieurs décennies. Ce sont des préoccupations environnementales mises en évidence par la population qui déclencha, en 1970 aux États-Unis, l'adoption d'une évaluation d'impact sur l'environnement, cette dernière devant aider à la prise d'une décision afin d'assurer la sécurité et la maîtrise des risques. La France lui donne un cadre légal, en 1976, à travers une loi en faveur de la protection de la nature. Prévenir, sinon protéger, est une des missions de l'étude d'impact qui semble porteuse dans un contexte où la souffrance des enseignants, notamment, est attestée (Lantheaume et Hélou, 2008).

L'analyse d'impact est aussi appliquée dans le domaine de la réglementation depuis 1974. Elle est ici considérée comme un instrument de promotion de la cohérence des politiques de réglementation. En effet, elle « sert à examiner et mesurer les avantages, coûts et effets probables des réglementations nouvelles ou existantes » afin d'optimiser les effets positifs. Elle vise ici clairement l'efficacité et l'efficience des mesures engagées.

L'étude d'impact est aussi reconnue comme un outil d'aide à la décision par les entreprises. Dans un environnement en perpétuelle mutation, les changements technologiques et sociaux s'accroissent et imposent un rythme d'adaptation toujours plus élevé. Aussi, les grandes

entreprises font appel à des cabinets de conseil spécialisés dans la conduite du changement qui utilisent l'étude d'impact comme levier d'accompagnement du changement. Autissier et Moutot (2007) propose un modèle opérationnel dans lequel figure l'étude d'impact. Ils considèrent la conduite du changement comme « une technique de gestion » mais placent néanmoins l'humain au cœur de leur conceptualisation car ils recommandent de porter attention à l'équilibre nécessaire entre la structure sociale et les aspects techniques. Aussi, il y a une prise en compte des rôles et des responsabilités formels des individus comme des interactions entre les individus en observant aussi les temps sociaux. L'étude d'impact se situe en début du cycle d'accompagnement aux côtés de la formation et de la communication. La notion de cycle retenue traduit une conception du changement comme un processus en mouvement permanent ce qui, par voie de conséquence, la différencie de l'étude d'impact comprise comme une photographie d'un résultat, d'un changement résultat. Autissier et Moutot (2007a) vont jusqu'à préconiser l'internalisation de la compétence de la conduite du changement au sein des entreprises.

2.2. Principes de départ

Le voyage initiatique entrepris, comme tout voyage, a un point de départ et une destination d'arrivée qui, dans notre cas, au-delà de la qualification visée, ne se montre pas encore à visage découvert, elle est à construire.

Comme nous l'avons explicité dans la première partie de cette introduction, nous ne sommes pas partie de rien. Si pour entrer dans une nouvelle forme, il faut accepter de quitter l'ancienne, ce n'est pas pour autant qu'il faille abandonner tout ce qui fait de nous ce que l'on est. Aussi trois principes de départ ont constitué nos premières fondations sur lesquelles nous avons pris appui pour construire notre réflexion à la fois sur notre objet de recherche et sur l'éducation comprise dans un sens large.

Le premier principe : accompagner et non conduire le changement.

Nous considérons que la conduite du changement relève des responsabilités du maître d'ouvrage, celui-là même qui fait appel au chercheur pour résoudre le problème de mise en œuvre du changement. La conduite du changement, dans le cadre de la mise en œuvre d'une réforme éducative, porte en son sein la prise de décision politique et l'accompagnement par une étude d'impact cherche à identifier les potentiels et les risques de cette mise en œuvre du

changement pour éclairer cette prise de décision. Ce positionnement va influencer la posture de l'apprentie-chercheuse et par conséquent participer aux résultats obtenus.

Le deuxième principe : considérer les acteurs éducatifs.

Les objectifs poursuivis par une politique éducative ne peuvent se concrétiser sans les acteurs du quotidien des destinataires visés par le changement prescrit. Aussi nous posons que le dispositif d'accompagnement à construire doit présenter les conditions de verbalisation et de réflexion sur les pratiques et une prise de conscience du pouvoir d'agir permettant aux acteurs éducatifs en proximité des destinataires de s'approprier les changements attendus et souhaités. De plus, nous considérons que si les acteurs éducatifs vont bien, les processus de changement initiés seront au bénéfice final des enfants.

Le troisième principe : considérer l'élève-enfant

La dénomination des bénéficiaires finaux du changement engagé en éducation participe à orienter la compréhension de ce qui se joue selon le statut qu'il leur est octroyé. Or, à l'exception d'une recherche centrée sur le temps scolaire, la distinction entre enfant et élève ne nous paraît pas pertinente, surtout au regard de la problématique des rythmes scolaires sur laquelle repose notre enquête empirique. Nous emploierons désormais dans la suite de cette thèse la dénomination de l'élève-enfant car le premier ne s'efface jamais totalement du second et le second n'est jamais à oublier selon nous.

Nous envisageons une étude d'impact en éducation comme un accompagnement à l'appropriation du changement avec une perspective de prise de conscience du pouvoir d'agir par les acteurs éducatifs et une prise en compte de l'élève-enfant, dès lors qu'il s'agit de s'intéresser au domaine de l'école.

3. Objectifs de la recherche

La thèse proposée a pour objectif de poser les premiers jalons en faveur d'une étude d'impact comme démarche d'accompagnement au changement au sein des Sciences de l'éducation. Aussi nous poursuivons des objectifs de théorisation d'éléments constitutifs de cette démarche qu'il s'agira dans un deuxième temps de mettre à l'épreuve face à l'empirie pour pouvoir *in fine* en retirer les avancées relatives à la recherche réalisée.

3.1. Objet de recherche

Notre thèse est une contribution au développement de la démarche d'étude d'impact dans une perspective d'accompagnement scientifique du changement en Sciences de l'éducation.

Cette thèse a pour premier objectif non pas de présenter un cadre théorique abouti, mais de stabiliser la démarche et d'instaurer pour le moins une orientation humaniste qui prendrait en compte les facteurs humains comme prioritaires. En effet, cette démarche nous paraît pertinente pour accompagner les acteurs éducatifs dans un processus de changement en éducation mais elle doit pour cela se défaire du primat de rationalisation dont elle est porteuse dans les textes législatifs et *a fortiori* dans certains imaginaires collectifs. L'accompagnement au changement en éducation ne peut se départir des valeurs (Reboul, 1989) de son objet d'étude, le fait éducatif, et ne peut donc pas s'accommoder d'une adoption sans passer au crible des exigences épistémologiques attachées au champ des Sciences de l'éducation. C'est dans cet objectif que nous nous attachons aux conditions épistémologiques et éthiques d'une stabilisation de cette démarche dans notre champ d'étude. En effet, le point de vue épistémologique trace les conditions de production de connaissance d'une étude d'impact en Sciences de l'éducation et le point de vue théorique et de méthode participe à éclairer les concepts et outils attachés à cette démarche d'accompagnement. Enfin, le point de vue éthique doit pouvoir, selon nous, constituer tant une orientation à suivre qu'un garde-fou contre des dérives contre-productives par rapport aux plus-values que nous reconnaissons à la démarche étudiée. De plus, l'étude des usages de cette démarche fait apparaître qu'elle ne s'y conçoit principalement qu'*a posteriori* des changements et vise à caractériser et « mesurer » les effets avec l'aide à la décision comme perspective (Guy, 2015). Nous nous détachons de cette conception en posant l'objectif de proposer une conception d'une étude d'impact en Sciences de l'éducation qui se saisit de l'opportunité donnée par les domaines d'origine de pouvoir prendre en compte aussi les effets en amont de l'intervention, c'est-à-dire *a priori*, afin de permettre une régulation anticipée (Bonnaud, 2012). Dans un contexte éducatif national où les réformes s'enchaînent, il paraît pertinent de s'attacher à prendre en compte les réseaux d'influence agissants ainsi que les tendances lourdes pour prévenir les situations de blocage, *in fine* préjudiciables aux destinataires pour lesquels des changements ont été prescrits. Nous partageons avec Demeuse, Frandji, Greger et Rochex (2011) l'idée que circonscrire nos propos aux éléments descriptifs de la mise en œuvre d'une réforme est insuffisant et qu'il est nécessaire d'y adjoindre des éléments participant à la construction et à la définition de la nouvelle politique éducative engagée. C'est en cela notamment que la prise en compte d'une dimension de prospective,

intégrée dans le cycle de la démarche d'étude d'impact en Sciences de l'éducation, nous paraît prometteur dans le cadre des changements prescrits.

Si de multiples démarches tant purement évaluatives que collaboratives ont été impulsées pour maximiser les politiques ou les dispositifs éducatifs, l'étude d'impact est restée dans l'ombre dans ce champ. Alors qu'elle bénéficie d'un statut légal, car inscrite dans la Constitution de 2009 comme une obligation d'accompagner tout projet de loi d'une étude d'impact, elle ne se montre pas dans ses développements, ni théoriques ni méthodologiques, lorsqu'elle est convoquée par le Ministère de l'éducation nationale. L'étude d'impact sur la RRS de 2014 présente des résultats sur les effets produits et, si elle consent quelques effets négatifs, souvent en rapport avec les critiques émises par les acteurs éducatifs, telle la fatigue, elle semble davantage correspondre à un instrument de légitimation des changements prescrits. En effet, cette étude d'impact peut être ici considérée comme un instrument au sens de Lascoumes et Le Galès (2004), c'est-à-dire qu'il s'agit d'un dispositif technique et social, porteur de valeurs, qui vient réguler les rapports entre la force politique et les destinataires.

3.2. Mise à l'épreuve

Cette dimension de la thèse proposée prend appui sur le sujet de la mise en œuvre de la réforme des rythmes scolaires (désormais RRS). Réfléchir et conceptualiser une théorie pour notre objet de recherche étude d'impact en Sciences de l'éducation est nécessaire mais pas suffisant pour remplir la finalité du travail de thèse entrepris, poser les premiers jalons en direction d'une étude d'impact comme démarche d'accompagnement du changement pertinente pour les Sciences de l'éducation. Aussi une mise à l'épreuve auprès d'acteurs d'un territoire éducatif est nécessaire et même constitutive des présupposés scientifiques en Sciences de l'éducation et *a fortiori*, lorsqu'on s'intéresse à la thématique de la conduite et de l'accompagnement du changement.

La réforme des rythmes scolaires de 2013, pensée comme la première marche en direction de la Refondation de l'école pour la République par les instances de tutelle, implique la mobilisation de toute la communauté éducative pour satisfaire à l'objectif général de la réussite scolaire en aménageant la globalité des rythmes de l'enfant. Cette communauté éducative est composée de toute personne participant à l'accomplissement des missions de l'École (MEN, 2014) et c'est donc des niveaux de responsabilité et des conceptions de l'éducation différents que doit prendre en charge le chercheur dans son étude pour accompagner les acteurs éducatifs

vers des consensus afin de garantir une continuité éducative au bénéfice final des élèves-enfants.

De plus, l'aménagement des temps de l'enfant et plus particulièrement celui des temps scolaires donnent toujours lieu à d'amples débats car ils sont dépendants pour une bonne part des rythmes sociaux (Sue et Caccia, 2005) ce qui contribue à ouvrir le champ d'étude vers les influences extérieures au domaine de l'éducation car constitutives de réseaux d'effets qui peuvent potentiellement s'avérer négatifs. L'attitude de « voir loin, voir large, analyser en profondeur » (Berger, 1958) sera mis au service de cet objectif.

Cette réforme fait l'objet de nombreux travaux qui adoptent les points de vue politique (Frاندji, 2015 ; Laforets, 2016 Rancon, 2018), géographique (Le Guern, 2016 ; Thémines, 2015, 2018) ou davantage orientés sur les catégories d'acteurs (Lebon, 2017 ; Levrard, 2018, Netter, 2016) et nous situons notre objectif empirique pour la mise à l'épreuve de la démarche d'étude d'impact en Sciences de l'éducation dans une perspective d'appréhension de la globalité du territoire.

4. Organisation de la thèse

La thèse proposée se structure en trois étapes qui présentent le cadre général de la thèse.

L'Étape 1 se constitue de cinq chapitres et vise à établir les bases théoriques d'une étude d'impact adaptée au champ des Sciences de l'éducation. Elle est construite à partir de quatre préoccupations théoriques : épistémique, épistémologique, théorique et éthique.

Le **chapitre 1** proposera un éclairage sur la genèse de notre objet de recherche, l'étude d'impact en Sciences de l'éducation, à partir des notions qui participent à comprendre les enjeux qui l'ont fondée. Ce sont les notions de protection puis de prévention qui président à l'émergence de cette démarche et celles de décision et de participation qui contribuent à son essor auprès des instances de tutelle. Nous poursuivrons avec la notion de changement qui sera appréhendée dans un premier temps à partir des disciplines contributives de la sociologie et de la psychologie et sera, dans un second temps, contextualisée aux Sciences de l'éducation. Nous terminerons ce chapitre avec une centration progressive des théories sur la conduite et l'accompagnement du changement à une présentation du modèle opérationnel proposé par Autissier et Moutot (2007) sur lequel nous prenons appui pour notre réflexion.

Les quatre chapitres suivants vont s'attacher à proposer nos positionnements théoriques en vue de poser les premiers jalons en faveur d'une étude d'impact adaptée aux Sciences de l'éducation. Le **chapitre 2** sera axé sur la constitution d'un socle épistémique à partir d'une étude du champ lexical et de la présentation de la classification de l'impact afin de contribuer aux fondements épistémologiques de l'étude d'impact en Sciences de l'éducation. Après avoir établi une différence stricte avec la signification du terme effet, nous proposerons la prise en compte de la dimension concernant la sensibilité du territoire pour compléter notre conception d'un impact en Sciences de l'éducation. Pour ce faire, nous retiendrons le point de vue géographique pour expliciter le concept de territoire et les notions de territorialisation et de territorialité qui participent au *faire* territoire. Nous soumettrons notre conception d'un territoire éducatif sensible comme *actant* et terminerons ce chapitre par une schématisation de principe d'un impact en Sciences de l'éducation. Le **chapitre 3** exposera nos positionnements épistémologiques en lien avec les questions de la complexité, de l'approche scientifique retenue et des visées octroyées à notre objet de recherche l'étude d'impact en Sciences de l'éducation. Nous aborderons le paradigme de la complexité et en suivant celui de la causalité pour déconstruire le primat d'une approche linéaire que l'usage des termes cause et effet pourraient suggérer d'une part, et les représentations de la réalité des effets liées à une approche analytique d'autre part. Nous terminerons cette partie par une argumentation en faveur de la pertinence des approches systémique et constructiviste pour notre objet de recherche, l'étude d'impact en Sciences de l'éducation. Nous défendrons la pertinence d'une approche abductive à partir de la contribution des approches inductive et déductive pour considérer la potentialité de la prise en compte du surprenant dans notre conception de l'étude d'impact. L'explicitation des quatre visées que nous octroyons à notre objet de recherche, descriptive – explicative, évaluative, aide et accompagnement à la décision et praxéologique, viendront clore ce chapitre. Le **chapitre 4** s'attachera à donner à voir et comprendre les phases constitutives de la démarche d'étude d'impact. Les phases de projection, d'observation et d'évaluation, à appréhender de manière circulaire, donneront lieu respectivement à des précisions théoriques et méthodologiques. Aussi pour la phase de projection, nous présenterons la prospective entendue comme une attitude suivie d'une présentation de la méthode des scénarios pour l'anticipation des actions sur l'avenir. La phase d'observation se montrera à partir de la notion de cadrage et les outils complémentaires de cartographie des acteurs et de matrice d'impact illustreront les points de méthode y afférant. Une critique de la notion de diagnostic sera proposée pour assoir celle de diagnostic partagé. La phase d'évaluation s'interrogera à partir des modèles de la mesure et de

la gestion et une proposition sur l'attribution des fonctions de régulation et d'orientation en amont du projet et de celles de certification et d'orientation pour l'aval du projet sera explicitée. Nous terminerons ce chapitre par la défense d'un temps de suspension du jugement au sein de la démarche d'étude d'impact pour laisser les traces du changement émergée et l'inscription de l'étude d'impact dans une perspective humanisante de l'évaluation (Agostini et Abernot, 2011). Le **chapitre 5** se consacrera au positionnement éthique que nous défendons pour notre objet de recherche l'étude d'impact en Sciences de l'éducation. Nous préciserons nos conceptions de l'action, de l'acteur et de l'acteur en action en posant la « vie bonne » (Ricoeur, 1990) comme point de départ et une discussion sur les théories éthiques concernant le conséquentialisme et le déontologisme d'une part, et les principes d'utilité, d'efficacité et d'efficience d'autre part, permettront de proposer un agir éthique du chercheur-accompagnant intervenant en vue de contribuer à l'élaboration d'une démarche éthique d'étude d'impact en Sciences de l'éducation. **L'Étape 2** proposera les éléments de mise à l'épreuve de la démarche d'étude d'impact en Sciences de l'éducation sur la mise en œuvre de la RRS. Elle se constitue de six chapitres qui permettront de donner à voir en quoi et comment l'étude d'impact avec les cadres d'intelligibilité posés dans la première partie peut contribuer à l'accompagnement scientifique du changement dans le cadre de la RRS.

Le **chapitre 6** proposera des éléments de problématisation en lien avec la mise en œuvre de la RRS de 2013. La première partie mettra en exergue les processus contributifs à la complexité du phénomène étudié en matière de territorialisation de politiques éducatives. Un bref détour socio-historique présentera l'historicité des politiques dédiées à la prise en compte des temps de l'enfant avec une perspective non plus d'égalité mais d'équité. Nous poserons une dialectique sur le pouvoir en considérant les notions de légitimité et de gouvernance qui favorisent l'appréhension des possibles effets de domination du maître d'ouvrage sur le maître d'œuvre. Nous terminerons cette partie sur l'évaluation des politiques éducatives qui se pose désormais en termes d'obligation de résultats. La deuxième partie se centrera sur les enjeux de la RRS que nous aborderons dans un premier temps du point de vue politique pour clarifier les notions de réussite scolaire et réussite éducative dans un deuxième temps et nous clôturerons sur la lutte contre les inégalités qui constitue la finalité de la mise en œuvre de la RRS. Nous présenterons les changements prescrits à partir de la notion de visibilité et nous retiendrons la notion de partage qui représente une tendance lourde en Sciences de l'éducation pour caractériser les changements du point de vue continu ou discontinu. La troisième partie de ce chapitre s'attachera à l'explicitation du cadre théorique du territoire éducatif partagé de Marcel

et Aït-Ali (2017) pour donner à voir comment notre objet de recherche se positionne ici comme médiatrice entre la fabrique (les prescriptions) et le fonctionnement (les acteurs et le territoire local) et nous présenterons les sept dimensions constitutives de ce cadre. La quatrième partie prendra en considération la théorie de la traduction (Callon, 1986) dont celle des controverses pour expliciter les nécessaires phases de traduction dans notre démarche d'accompagnement au changement et pour proposer en dernier lieu un parallèle entre les quatre moments de la traduction et les étapes de l'étude d'impact. Nous terminerons ce chapitre par une mise en évidence de la problématique et des hypothèses de travail en lien avec notre objectif de poser les premières bases d'une étude d'impact adaptée au champ des Sciences de l'éducation comme démarche d'accompagnement au changement. Le **chapitre 7** donnera à voir la posture adoptée qui prend en compte la considération de la personne humaine (Rogers, 1978) et le don, contre-don (Caillé et Grésy, 2014) pour l'accompagnement au changement et la médiation pour l'intervention. Nous expliciterons nos choix méthodologiques en lien avec les techniques de recueil de données à dominante qualitative ainsi que les conditions de traitement de ces éléments empiriques. Deux enquêtes ont été menées à partir d'entretiens semi-directifs auprès des élus et des acteurs éducatifs et de questionnaires destinés aux familles. Des questionnaires sont adressés la deuxième année aux élèves-enfants. Des temps d'observation et une analyse documentaire sont réalisées au long cours et une triangulation des sources et des mesures est effectuée pour conforter nos interprétations des faisceaux d'effets engendrés et conduisant à l'impact. De plus, nous justifierons l'élaboration d'un journal de vigilance au regard des attendus d'une démarche d'étude d'impact concernant la limitation des effets négatifs. Le **chapitre 8** s'intéressera au terrain d'enquête et aux acteurs. Nous proposerons des éléments d'intelligibilité du contexte du territoire rural investigué notamment sur les caractéristiques géographiques et socio-politiques qui participent à expliquer une part importante des effets relevés. En cohérence avec notre conception d'une étude d'impact en Sciences de l'éducation, nous retiendrons la taxonomie des environnements emboîtés de Bronfenbrenner (1979) pour appréhender la complexité de la mise en œuvre de la RRS. Les acteurs concernés par la mise en œuvre de la RRS font l'objet d'une présentation catégorisée sous forme d'une cartographie (Autissier et Moutot, 2007) et l'échantillon retenu pour les passations des entretiens semi-directifs sera présenté selon leur répartition géographique. Le **chapitre 9** procédera à l'analyse descriptive des principales données recueillies. Pour les questionnaires, à destination des familles et des élèves-enfants du territoire éducatif investigué, une même présentation sera observée. Tout d'abord une présentation des populations sera proposée et les résultats

signifiants et significatifs des analyses descriptives, à partir d'un traitement avec le logiciel SPSS, seront présentées. Pour les entretiens (41 en T1 et 46 en T2) nous proposerons une description analytique des classes de discours et factorielle à partir du logiciel libre Iramuteq. L'interprétation des résultats prendra place dans les deux chapitres suivants, le premier à partir d'une lecture des effets à l'échelle du territoire éducatif tandis que le second se centrera sur le RPI 1. Le **chapitre 10** permettra la mise au jour des réseaux d'effets de la RRS sur le territoire éducatif rural investigué. Nous commencerons par présenter les effets attendus *a priori* pour ensuite s'intéresser aux controverses, aux conditions d'adoption de la RRS en 2013 et aux influences extérieures pour donner à voir les forces agissantes. Les effets de la prescription seront pris en compte en respectant les changements prescrits à l'aulne de la catégorisation établie pour l'impact dans le chapitre 2 et les effets de la mise en œuvre de la RRS à proprement dit relèveront des problématiques opérationnelles. Ce chapitre se terminera par les effets de l'intervention d'accompagnement au changement en mettant en exergue les effets d'attentes manifestes et latentes des acteurs qui participent à éclairer les conditions de réceptivité de la recherche. Les effets du processus d'intéressement se montreront différenciés selon les catégories des acteurs ainsi que dans la durée. Enfin des appropriations en termes de périmaîtrise (Abernot, 1993) sont remarquées et une réalisation inattendue de scénarios de prospective viendront clore ce chapitre. Le **chapitre 11** proposera une lecture des degrés de partage du territoire éducatif à partir du cadre théorique de Marcel et Aït-Ali (2017). Le focus opéré sur un regroupement pédagogique intercommunal (le RPI 1) permettra une lecture plus fine des pratiques, ou non pratique, du partage du territoire en suivant les sept dimensions définies par les auteurs : spatiale, temporelle, sociale, identitaire, praxique, cognitive et axiologique. L'Étape 2, consacrée à la mise à l'épreuve d'une étude d'impact sur la mise en œuvre de la RRS, prendra fin avec le **chapitre 12** dédié à un temps de discussion que nous avons organisé à partir de la notion de changement. Une première partie s'attachera aux temporalités du changement en prenant en compte d'une part celles concernant le politique et les acteurs éducatifs et d'autre part, celles du collectif et de l'individu. La seconde partie donnera à comprendre les paradoxes qu'entraîne la perception des changements sur la mise en action ou pas.

L'Étape 3 reviendra sur des préoccupations en lien avec l'objet de recherche en présentant les avancées relatives à l'étude d'impact en Sciences de l'éducation. Le **chapitre 13** amorcera cette étape en effectuant un retour sur les hypothèses de travail et proposera les conditions de conservation des trois hypothèses de travail et par voie de conséquence de l'hypothèse

générale : **L'étude d'impact est une démarche pertinente d'accompagnement au changement en Sciences de l'éducation dans le cadre de la mise en œuvre d'une réforme.**

Les deux chapitres suivants proposeront des focus particuliers, le premier sur les étapes de la démarche de recherche engagée sur un territoire éducatif rural et le second se centrera sur l'apprentie-chercheur comme sujet.

Aussi le **chapitre 14** mettra en scène des éléments monographiques pour donner à voir « ce qui s'est passé ». Il est construit en trois temps et donne à lire des « épisodes » pertinents pour conforter l'appréciation de la cohérence des étapes de la démarche de recherche. Nous nous attacherons à décrire dans un premier temps les conditions d'accès et d'acceptation de la recherche sur le territoire éducatif pour dans un deuxième temps, axer nos propos sur les rapports avec les enquêtés en matière d'approche, de réactions inattendues et de mise en action de la posture du contre-don. Nous terminerons ce chapitre descriptif par des éléments clés de la démarche en prenant en compte l'appréhension du territoire sensible, le cadrage de la démarche avec une experte et enfin la mise en œuvre d'un processus de *référentialisation inversée*. Le **chapitre 15** se consacrera à l'impact sur l'apprentie-chercheur, c'est-à-dire sur les effets directs et indirects de sa mise à l'épreuve. Deux dimensions constitutives d'une mise en recherche participeront à éclairer le cheminement effectué lors de notre parcours : la mise en question du sujet de recherche et la confrontation à l'empirie par l'apprentie-chercheur. La première dimension de réflexion sur le sujet de recherche se donnera à voir selon les trois temporalités que nous reconnaissons à notre objet de recherche à savoir en amont, pendant et en aval de l'action. La confrontation de l'apprentie-chercheur à l'empirie proposera une explicitation des conditions d'un territoire partagé pour la recherche d'un point de vue éthique dans un premier temps, et le passage d'un projet théorique à un projet vécu viendra conclure en mettant en avant des effets qui ont chassés le projet rêvé pour l'orienter vers un projet désiré. Le **chapitre 16** présentera le bilan heuristique en s'attachant aux conditions scientifiques de l'étude d'impact en Sciences de l'éducation. La première partie de ce chapitre mettra en évidence les apports d'une approche mixte avec une préférence pour le qualitatif qui a permis de faire émerger des effets inattendus d'appropriation qui montrent des prises de conscience de dimension valorisantes de leur travail. La validation des résultats se justifiera par le recours à la triangulation des sources et des mesures et par celle effectuée par les acteurs de terrain, démontrant ainsi une utilité sociale de la démarche engagée. La deuxième partie de ce chapitre s'attachera à l'étude d'impact comme démarche scientifique d'accompagnement au changement. Nous expliciterons ses plus-values en lien avec la quête à l'exhaustivité et la

suspension du jugement qu'elle permet et qui donnent lieu à une ouverture des possibles. Nous poursuivrons avec la contrepartie, c'est-à-dire les exigences qu'une telle démarche impose en matière de temporalité longue et d'appropriation de l'« indiscipline intellectuelle » (Godet, 2007) qui se montrent en tension avec la réalité sociale. Ce chapitre se clôturera sur des caractéristiques intrinsèques de l'étude d'impact qui participent à la rendre cohérente et adaptée à l'accompagnement au changement en Sciences de l'éducation. Cette démarche prend en charge de manière cyclique la production de connaissance (volet heuristique) et la transformation du social (volet praxéologique). C'est d'une construction partagée entre le(s) chercheur(s) et les acteurs qu'émane la connaissance produite.

Étape 1 :
L'étude d'impact contextualisée aux
Sciences de l'éducation

Chapitre 1 – Le changement et la démarche d'étude d'impact en Sciences de l'éducation

Chapitre 2 – Éléments épistémiques de l'étude d'impact en Sciences de l'éducation

Chapitre 3 – Éléments épistémologiques de l'étude d'impact en Sciences de l'éducation

Chapitre 4 – Éléments théoriques et de méthode pour une démarche d'étude d'impact en Sciences de l'éducation

Chapitre 5 – Éléments d'éthique de l'étude d'impact en Sciences de l'éducation

Étape 1 : L'étude d'impact contextualisée aux Sciences de l'éducation

Nous proposons dans cette première étape de poser les premiers jalons pour une théorie de l'étude d'impact comme démarche d'accompagnement du changement en Sciences de l'éducation. Cette étape est composée de cinq chapitres.

Pour ce faire, nous allons commencer par une mise en perspective de l'étude d'impact avec la notion de changement. La genèse de la démarche d'étude d'impact sera proposée d'un point de vue historique des notions à l'origine de cette démarche. La notion de changement sera éclairée à partir de disciplines contributives, sociologie et psychosociologie, pour être ensuite contextualisée aux Sciences de l'éducation. Une mise en avant de théories reconnues sur la conduite et l'accompagnement du changement puis un focus sur le modèle d'Autissier et Moutot (2007) qui prend en compte l'étude d'impact comme levier du changement clôturera ce premier chapitre.

Le deuxième chapitre s'attachera à établir un lexique pertinent, avec les notions d'impact et d'effet notamment, avec la conception de cette démarche que nous voulons défendre au sein des Sciences de l'éducation. Au-delà de ces éléments, nous proposons de définir le territoire sensible et de montrer en quoi il intervient nécessairement dans la formation de l'impact d'un changement.

Le troisième chapitre aborde les éléments d'épistémologie que nous adoptons pour procéder à une recherche, de type accompagnement du changement, inscrite dans les spécificités d'une étude d'impact.

Le quatrième chapitre est consacré à l'explicitation des trois phases de la démarche, qui se conçoivent de manière circulaire, et des éléments de méthodes adaptés au domaine de recherche en Sciences de l'éducation ;

Enfin, le dernier chapitre s'intéresse à la nécessaire réflexion éthique que toute recherche, et a fortiori avec une visée d'accompagnement, se doit d'entreprendre. Nous proposerons des éléments de théorisation sur l'agir du chercheur.

Chapitre 1 : Le changement et la démarche d'étude d'impact en Sciences de l'éducation

Ce premier chapitre de l'Étape 1 s'attache à éclairer la démarche d'étude d'impact à l'aulne de la notion de changement. Nous proposons une première partie sur la genèse de cette démarche pour en comprendre les fondements et une deuxième partie se centrera sur la notion de changement d'un point de vue disciplinaire. Les deux dernières parties de ce chapitre s'axeront sur les théories de la conduite et de l'accompagnement avec en dernier une description du modèle opérationnel d'Autissier et Moutot (2007) sur lequel nous prenons appui pour construire notre objet de recherche, l'étude d'impact en Sciences de l'éducation.

1. Genèse de la démarche d'étude d'impact

L'étude d'impact est une démarche qui est répandue et présente des pratiques diverses dont il convient d'esquisser à grands traits la genèse pour saisir les enjeux qui l'ont fondée et pour ce faire, nous retenons l'orientation de l'évolution conceptuelle dont elle a fait l'objet depuis son émergence à la fin des années 60 jusqu'à nos jours.

1.1. Une conception ancrée dans la protection -prévention

Si l'on retrouve les premières traces de l'étude d'impact au XIXème siècle comme outils de gestion des infrastructures en France, c'est outre-Atlantique qu'elle gagne ses premiers galons. En effet, l'étude d'impact est une démarche qui prend ses premières marques aux États-Unis, en 1969, avec le National environmental policy act (NEPA) qui retient comme objectif « d'encourager une harmonie productive et enrichissante entre l'homme et son environnement » et qui constitue un texte fondateur pour les études d'impact. D'ailleurs Leduc et Raymond (2000) le reconnaissent comme un « acte pionnier » pour ce domaine et comme une « réponse politique et législative de l'administration fédérale à certaines préoccupations croissantes de la population américaine » (*Ibid*, p.17). Il est à noter que si le domaine de l'environnement est l'initiateur de cette nouvelle démarche, tous les secteurs vont

peu à peu être concernés car c'est bien le phénomène de mondialisation qui constitue le moteur de cette expansion.

1.1.1 De la protection

La notion de protection est définie par une « action ou un fait de soustraire quelqu'un ou quelque chose à un danger, à un risque qui pourrait lui nuire »¹. On trouve ici un champ lexical porté par une vision négative du changement et qui se justifie par la prise de conscience de l'impact négatif de certaines activités humaines sur les écosystèmes (Leduc et Raymond, 2000). Il est important de distinguer les notions de risque, d'aléa et de vulnérabilité qui participent à la constitution du socle de la visée protectrice. Aussi la notion d'aléa fait référence à un phénomène émanant de facteurs ou de processus qui se dérobent au contrôle de l'action humaine et la vulnérabilité en exprime son degré d'exposition sur des enjeux concernant l'homme et ses activités. La notion de risque, quant à elle, englobe ces deux notions, considérant à la fois le danger probable et la perception qu'en donne la société. Le risque peut avoir une origine naturelle ou être issu des causes anthropiques, telles des mouvements socio-politiques par exemple.

Le corollaire de ce positionnement en faveur de la protection est la conservation de l'environnement donc, en extrapolant un tant soit peu, l'étude d'impact aurait ici une fonction de veille orientée sur la préservation (ou continuité) « du même ». Ce dernier point n'exclut pas l'évolution de l'aménagement de l'environnement mais concerne plutôt une préoccupation de stabilité et ce, envers ce qui constitue les ressources. Ainsi on parle d'« aires protégées », tels les parcs nationaux pour lesquels il réside bien une concomitance entre une logique de protection et une logique de développement local, avec la notion d'écotourisme par exemple.

1.1.2 À la prévention

L'étude d'impact se voit attribuer une fonction de prévention dans le sens où elle ne peut pas se satisfaire de lister les effets négatifs d'un projet mais se doit de proposer des solutions avec lesquelles soit aucun impact supplémentaire ne sera généré, soit le minimum de nuisances possibles sera recherché (Hertig, 2006). Dans ce contexte dédié à la prévention, l'étude d'impact est donc en charge de prévoir les mesures de réduction des risques mais aussi de

¹ Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales

promouvoir les nouveaux enjeux de la protection de la nature qui évoluent vers ceux du développement durable.

En effet, c'est l'essor du concept de développement durable qui officialise progressivement le recours à l'étude d'impact. Une première marche en 1972 par « la mise en place des dispositions juridiques nationales et internationales de protection de l'environnement en regard du contrôle de la pollution et de la prévention des dommages écologiques au moyen de l'étude d'impact sur l'environnement (ÉIE) » (André, Delisle, Revéret, et Sene, 2006, p. 3) et la seconde, le Sommet de la Terre à Rio, en 1992, cherche « à faire entrer l'environnement au cœur des processus de décision ». Cette notion se réfère aux risques déclarés c'est-à-dire dont l'existence est attestée par des experts mais dont la probabilité n'est pas posée de façon irréfutable. C'est bien la notion de prudence qui est à l'œuvre et se donne à voir par le principe de précaution. Ce dernier est issu d'une prise de conscience sur l'intervention trop tardive des milieux scientifiques concernant la production de connaissances sur des problématiques environnementales. Aussi, la Déclaration de Rio de 1992 stipule qu'« en cas de risque de dommages graves ou irréversibles, l'absence de certitude scientifique absolue ne doit pas servir de prétexte pour remettre à plus tard l'adoption de mesures effectives visant à prévenir la dégradation de l'environnement » (OCDE, 1995). La notion d'incertitude fait son entrée dans la législation accompagnée de son corollaire qui est celui de la responsabilité. Il est à noter que le principe de précaution, adopté dans le droit français en 1995 avec la loi Barnier sur l'environnement, est un principe qui va largement déborder ce domaine pour s'appliquer notamment à ceux de la santé publique et de la sécurité alimentaire, les plus médiatisés avec les affaires du sang contaminé et de la « vache folle » notamment (Larrere, 2003). Si le domaine de l'environnement est l'initiateur de cette nouvelle démarche, tous les domaines vont peu à peu être concernés car c'est bien le phénomène de mondialisation le moteur de cette expansion.

1.2. Une conception basée sur la décision – participation

L'étude d'impact comme norme de gouvernance connaît une adoption progressive, mais néanmoins pas égale, par de nombreux pays de l'OCDE (Lianos et Karliuk, 2014). Nous allons centrer maintenant nos propos sur l'évolution de l'étude d'impact à partir de deux notions qui sont, selon nous, révélatrices de l'importance prise par cette démarche pour les instances de tutelle à savoir, la décision et la participation.

1.2.1 De la décision

L'objectif initial assigné à l'étude d'impact en France, dans la Loi sur la protection de la nature en 1976, est clairement de « fournir à l'autorité compétente l'information requise pour prendre une décision éclairée » (André et al., 2006, p. 58). Toutefois, dès 1974, elle est considérée comme un instrument de promotion de la cohérence des politiques de réglementation dans ce champ et cela marque les premières prémises d'une évolution pour une « meilleure réglementation » dans les années 90. En effet, l'étude d'impact est chargée de « mesurer et de réduire les charges administratives ou d'évaluer les incidences des politiques publiques » afin de « s'assurer que la réglementation n'est mise en œuvre que si elle est efficiente et efficace » (OCDE, 2009, p. 15). D'ailleurs, la Loi Organique sur les Lois de Finance (LOLF), en 2001, oriente la culture européenne sur les résultats et institue l'étude d'impact comme une obligation ce qui participe à lui donner une certaine reconnaissance que la France mettra en valeur au niveau national en l'inscrivant dans la Constitution, en 2009, dont l'article 39 stipule que « les projets de loi soient, sous réserve de quelques exceptions, accompagnés d'une étude d'impact ». Le premier ministre la qualifie de « méthode nouvelle, destinée à améliorer la qualité des projets de loi et à mieux éclairer le Parlement sur la portée des réformes que lui soumet le Gouvernement »² ce qui tend à lui conférer une spécificité concernant sa dimension de prospective que n'ont pas les autres démarches, telle l'évaluation institutionnelle par exemple. Si l'étude d'impact est reconnue désormais comme outil d'aide à la décision politique, il est à noter qu'elle ne se substitue pas elle (Lianos et Karliuk, 2014; Papadopoulos, 2012), c'est-à-dire que la décision ne relève pas de l'ordre du scientifique ou du technique, selon les modalités de réalisation retenues, mais bien du politique (Lianos et Karliuk, 2014) et peut donc dans ces conditions se révéler différente des conclusions de l'étude transmises. Papadopoulos (2012) lui reconnaît, dans le cadre de l'Union européenne, mais que l'on peut transposer au niveau national, un rôle stratégique de légitimation de la prise de décision dans le sens où l'étude d'impact « permet aux différents acteurs du jeu institutionnel (ce qu'on appelle communément la « gouvernance européenne ») de se positionner sur la ligne de départ de la procédure législative, une ligne tracée par la Commission elle-même mais étayée par la collaboration de toutes les parties prenantes » (*Ibid*, p. 10).

² Circulaire du 15 avril 2009 à l'attention des membres du gouvernement

1.2.2 À la participation

Pour éclairer l'évolution de la prise en considération de la notion de participation dans la législation sur l'étude d'impact, nous nous appuyerons principalement sur le domaine de l'environnement. Si Leduc et Raymond (2000) positionne la participation publique dans les années 1975 – 1980 au Canada, Ledenvic (2016) note que « Dans un pays centralisé comme le nôtre, la participation du public aux processus de décision en matière environnementale n'avait rien d'évident ».

La participation du public au processus de prise de décision dans le cadre d'un projet s'est tout d'abord traduite par la mise en œuvre d'enquêtes publiques et se concrétise par la loi dite Bouchardeau³ du 12 juillet 1983 qui l'érige comme outil de protection de l'environnement. Son article 2 donne à l'enquête publique l'objet « d'informer le public et de recueillir ses appréciations, suggestions et contre-propositions, postérieurement à l'étude d'impact lorsque celle-ci est requise, afin de permettre à l'autorité compétente de disposer de tous éléments nécessaires à son information » et la Charte de l'environnement de 2004 précise dans l'article 7 que « Toute personne a le droit, dans les conditions et les limites définies par la loi, d'accéder aux informations relatives à l'environnement détenues par les autorités publiques et de participer à l'élaboration des décisions publiques ayant une incidence sur l'environnement. ». On note un glissement entre l'idée de « recueillir » vers celle de « participer » ce qui nous amène à porter une distinction entre la participation entendue au niveau amont, c'est-à-dire avant la finalisation de l'étude d'impact ou au niveau aval, c'est-à-dire après la phase d'évaluation du projet en vue d'une autorisation du projet. Pour cette dernière option, c'est la loi du 12 juillet 2010, dite « Grenelle 2 », portant engagement national pour l'environnement qui instaure un lien entre l'évaluation environnementale et la participation du public et qui est réaffirmée par la réforme de l'évaluation environnementale de 2016 en raison de l'incidence des projets (Ministère de la Transition écologique et solidaire, 2017). Aussi, la procédure de débat public est instaurée par la loi Barnier de 1995 qui la met sous l'égide d'une commission nationale du débat public, indépendante et seule en mesure de décider s'il y a lieu d'engager un débat public en phase amont. De même, la procédure de concertation préalable, qui est originaire du code de l'urbanisme, a fait l'objet d'une ouverture en direction d'un plus large public dans la réforme initiée en 2016 du code de l'environnement. L'étude d'impact porte en son sein une visée démocratique, toutefois si nous remontons au niveau européen, il n'est pas à

³ Loi n°83-630 du 12 juillet 1983 relative à la démocratisation des enquêtes publiques et à la protection de l'environnement.

oublier à l'instar d'Hostert (2012), dans le domaine de la réglementation, l'importance de l'implication « à part entière dans le processus » des décideurs qui ne doivent pas se contenter d'être (ou de rester) dans une position de « preneurs » (*Ibid*, p. 84).

2. Modèles théoriques du changement

Le changement est un objet d'étude transversal dont il convient de distinguer les conceptions selon la discipline scientifique considérée. La littérature sur cet objet est très abondante aussi, dans le cadre de ce travail, nous limiterons nos propos à deux domaines : la sociologie et la psychosociologie. Cette sélection est basée sur les liens qu'entretiennent ces deux disciplines avec les travaux de recherche sur cet objet en Sciences de l'éducation et les modèles cités avec notre orientation théorique. Nous poursuivrons par une présentation des travaux de référence sur le changement dans notre champ d'étude d'appartenance, l'éducation, et nous terminerons par le modèle opérationnel d'Autissier et Moutot (2007b) sur lequel notre conceptualisation d'une étude d'impact en Sciences de l'éducation prend appui.

2.1.1 Le changement en sociologie

Morin (2007) définit le changement à partir des notions de désorganisation – réorganisation et considère donc que « chaque changement peut être une rupture » et l'évolution « le produit de multiples changements » (*Ibid*, p.196). Il adjoint à ses éléments de réflexion la notion de nouveauté qui est dans un premier temps facteur de désorganisation, de perturbation car elle représente un écart à la norme mais elle est en même temps le fondement de l'évolution.

Aussi, le courant de la sociologie des organisations s'intéresse principalement à la question du changement car comme le titre d'un ouvrage de Crozier l'annonce, On ne change pas la société par décret (1979). Le changement pour ce sociologue est un phénomène systémique et il ne suffit pas simplement de décider un changement pour qu'il se réalise, il faut l'impulser comme un processus impliquant « action et réactions, négociations et coopération. Dans cette vision, le changement sera le résultat d'un processus collectif à travers lequel sont mobilisées, voire créées, les ressources et capacités des participants nécessaires pour la constitution de nouveaux jeux dont la mise en œuvre libre permettra au système de s'orienter ou de se réorienter comme un ensemble humain et non comme une machine » (Crozier et Friedberg, 1977). Il s'agit bien de créer une dynamique entre l'acteur et le système (*Ibid*, 1977). C'est donc une critique claire de la vision du changement selon les modalités d'une prescription descendante (Top-down) et

d'un appel à la création de nouveaux rapports humains ainsi que de nouvelles formes de contrôle social donnant lieu à ce que nous pourrions nommer une prescription partagée (Bottom-up). Le dernier point que nous voulons souligner sur la conception du changement en sociologie des organisations est celui de la résistance au changement. Cette dernière est régulièrement convoquée comme facteur explicatif du non-changement or Bernoux (2009, p. 235) défend l'idée que « Le changement est un phénomène difficile à réaliser. Non pas que la nature humaine soit contre : une telle affirmation n'a aucun sens. On voit constamment des individus et des groupes, à quelque catégorie sociale qu'ils appartiennent et quel que soit leur âge ou leur ancienneté, modifier leurs comportements ». Lorsque les acteurs n'adhèrent pas au changement ce n'est donc pas le changement en lui-même qui est en cause mais davantage les raisons ou les manières de le mettre en œuvre qui tiennent lieu de freins à l'action. L'appropriation par les acteurs de terrain du changement est au cœur du questionnement sur l'accompagnement de ce processus.

2.1.2 Le changement en psychosociologie

Le modèle de changement du psychosociologue Kurt Lewin conçoit le changement comme un processus itératif et le caractérise par la théorisation de trois phases. Tout d'abord, c'est une remise en question des perceptions, habitudes et comportement des acteurs qui les amènent à les abandonner. Il s'agit de la phase de dé cristallisation. La deuxième phase peut s'entendre comme une phase transitionnelle dans la mesure où elle se caractérise par une période, plus ou moins longue, d'instabilité due à l'expérimentation d'un nouveau mode de fonctionnement. Enfin, la dernière phase, la recristallisation, voit les nouvelles pratiques s'ancrer dans les autres dimensions du quotidien et font donc désormais partie des habitudes.

Nous convoquons un deuxième modèle dans ce champ disciplinaire qui s'intéresse au changement planifié prenant en compte l'aspect dynamique du changement défendu par Lewin et intégrant des aspects de l'approche systémique. John Dewey aborde le changement « comme la réplique opérationnelle, dans la vie quotidienne et le sens commun, du raisonnement expérimental », conférant ainsi aux acteurs sociaux l'action « d'identifier les obstacles ou les problèmes à résoudre, à fixer des objectifs et un plan d'action, à traduire dans des stratégies et des tactiques cette action pour obtenir les résultats souhaités (Barus-Michel et al., 2011).

Le dernier modèle retenu se centre sur la notion de développement, issue de la psychologie avec les travaux de Rogers (1968) notamment. Le changement est ici conceptualisé comme une succession d'étapes orientée pour se réaliser, s'actualiser, montrant ainsi un mouvement en continuité.

2.1.3 Le changement en Sciences de l'éducation

Le changement dans le domaine de l'éducation est défini par Bedin (2013) comme une transformation importante et le distingue ainsi de ce qui relève de la « réformette », le suffixe ajouté par l'auteure suffit en lui-même à comprendre que le terme de réforme ne peut se prévaloir de la qualification de changement à lui seul. Si nous partageons cette définition avec Bedin (2013) en ce qui concerne l'impact final de la mise en œuvre de la réforme des rythmes scolaires, nous retenons pour notre travail d'étude tous les micros-changements, c'est-à-dire tout signe ou trace d'une évolution, considérée comme positive ou comme négative, qui sera *in fine* constitutive de la transformation importante (ou non) finale. De plus, il n'est pas à oublier que ces traces entretiennent des liens étroits avec l'intensité perçue du changement⁴ à l'œuvre ou à venir avec l'attachement des acteurs concernés de « ce qui change » (Guy, 2013).

Si plusieurs caractéristiques du changement sont à retenir pour appréhender l'impact d'une réforme, commençons avec Germier (2014) qui définit une réforme par son association « à une nouvelle organisation censée corriger, perfectionner, remplacer une structure ou un fonctionnement » (*Ibid*, p. 25). La pluralité des visées attribuées pose la question entre la permanence et le changement car réformer ici ne correspond pas à révolutionner, il y a donc bien des pans de la réalité scolaire qui ne sont pas concernés *a priori* par la réforme. Nous pouvons donc supposer que certaines formes ne se réformeront pas, ou peu car la continuité de certaines formes, telle la forme scolaire (Vincent, 1980), peuvent se saisir « au-delà des apparences discontinues » (Baluteau, 2003, p.191).

Relevons que la permanence est une notion souvent accolée au changement, comme à celui de la réforme d'ailleurs, dans les discours qui concernent le domaine scolaire. Cette cohabitation pourrait de prime abord surprendre or s'il s'agit bien des deux extrêmes que nous pouvons positionner sur un axe concernant l'évolution d'une situation ou d'une organisation par exemple, la permanence du changement ou le changement permanent se situent en position médiane et donc constitueraient un non-changement compris au sens de Bedin (2013), un changement *en marche* pour nous, suivant ainsi l'idée d'un processus de changement qui peut opérer à bas bruit.

Le rapport à la temporalité est la deuxième caractéristique que nous souhaitons aborder. Baluteau (2003) considère le changement selon un critère de continuité ou de discontinuité,

⁴ Nous précisons au lecteur que nous gardons le terme changement au singulier pour décrire un phénomène global (une prescription, un projet, etc.) et le pluriel dès lors que nous nous référons aux actions.

c'est-à-dire à partir de la dimension organisationnelle de ce dernier. En effet, la première forme prend en compte la nouveauté apportée dans un continuum par rapport à la configuration initiale, que l'auteur nomme innovation, alors que la deuxième forme est liée à l'émergence d'une nouvelle logique qui donne lieu à une nouvelle configuration et qui se traduit notamment par « l'introduction de nouveaux êtres, redéfinition de l'existant et nouvelle ordonnance » (*Ibid*, p.114). De plus, la question du changement interroge nécessairement la dimension contextuelle car il est situé et selon Guy (2013), les contextes d'un point de vue social, pragmatique et pratique sont à prendre en compte. En effet, pour l'auteur, il modifie de manière significative les relations entre l(es) acteur(s) et son environnement.

Enfin, le changement peut être l'objet d'une planification ou d'une négociation. Le changement planifié suit une logique verticale émanant de la hiérarchie en direction des professionnels de terrain tandis que le changement négocié suit une logique contraire, c'est-à-dire que les professionnels de terrain peuvent participer à l'élaboration du changement et donc influencer ce dernier.

Nous avons abordé l'objet changement selon trois perspectives que nous considérons comme complémentaires, il s'agit maintenant de poser les éléments théoriques sur la conduite et l'accompagnement du changement.

3. La conduite et l'accompagnement du changement

La théorie des organisations propose une diversité d'approches permettant de mieux appréhender les situations de gestion au sein d'une organisation. Les approches retenues vont nous servir à éclairer les caractéristiques de la conduite et l'accompagnement du changement et ainsi nous pourrions dégager les spécificités inhérentes au domaine de l'éducation sur cette question. En effet, l'École n'est pas exempte de toute problématique de conduite et d'accompagnement du changement, ne serait-ce qu'au regard de toutes les tentatives cycliques de réformes.

Nous poursuivrons par la présentation de la théorie de la conduite du changement et d'un modèle praxéologique qui nous permettront de poser certaines bases en vue d'asseoir notre conception de la conduite et de l'accompagnement du changement dans le cas d'une démarche d'étude d'impact.

3.1. Modèle bureaucratique ou d'autorité

Le courant rationnel de la théorie des organisations fait émerger notamment les notions d'horizontalité et de verticalité du travail ainsi que celles de leader et d'autorité dans les formes de gouvernement. En premier lieu, les travaux de Taylor (2009) stipulent une révolution d'état d'esprit tant du côté des ouvriers que de celui de la direction afin de faire converger leurs intérêts, à savoir une plus grande prospérité et une paix sociale durable. Pour y parvenir, il établit des principes d'organisation du travail dont nous ne retiendrons toutefois que les divisions horizontales et verticales du travail pour étayer notre réflexion. La première donne lieu à une spécialisation de la tâche et à une préoccupation du temps d'exécution afin de déterminer *the one best way* et cela par l'intervention de spécialistes. La seconde instaure une frontière entre les concepteurs et les exécutants du travail avec pour finalité de placer *the right man on the right place*. On constate ici une volonté d'opérationnalisation de la démarche à partir d'une organisation scientifique des tâches. En effet, la tâche est considérée comme l'unité de base du management scientifique. Si ce modèle taylorien s'est largement répandu dans les entreprises industrielles, il a suscité de vives critiques quant à son caractère mécaniste, occultant ainsi toute dimension humaine dans le travail au début du siècle dernier. Or, on constate aujourd'hui des formes de retaylorisation notamment dans les activités de service. Si l'exemple du salon de coiffure est le plus connu comme organisation comportant des traits majeurs de la bureaucratie taylorienne⁵, le domaine de l'éducation n'est pas exempt de toute trace de ce type d'organisation avec notamment l'entrée de nouveaux acteurs éducatifs au sein de l'école donnant ainsi lieu à une nouvelle division du travail éducatif (Tardif et Levasseur, 2010).

Dans un même temps, Fayol (1916, 1998) prend le contre-pied de Taylor (2009) en proposant des principes d'administration et de commandement, c'est-à-dire en organisant le travail depuis la direction vers la production et non plus l'inverse. Il ne s'agit donc plus de contrôler étroitement le travail mais plutôt de motiver par l'initiative et encourager une communication directe. En effet, il défend l'idée que c'est au dirigeant à faire évoluer sa fonction et à développer ses qualités de leadership s'il veut optimiser les performances de ses employés. S'il conserve la nécessité d'une hiérarchie, il prône l'unité de commandement et introduit la notion de planification spécifique aux tâches d'encadrement et de direction. Il revient à la direction de faire preuve de coordination afin que toutes et tous s'orientent vers un objectif commun. Ce

⁵ En effet, chaque employé a une tâche définie en rapport avec ses compétences et ses qualifications d'où c'est au client de se déplacer pour passer de main en main. Le travail effectué est ainsi parfaitement découpé et contrôlé.

sont donc à la fois les piliers de la bureaucratie et les prémisses des Sciences du management qui prennent ancrage ici à travers ces travaux.

En outre, Weber (1995), dans ses écrits théoriques, présente le type idéal de la bureaucratie en mettant en avant ses caractéristiques essentielles : l'impersonnalité des règles, l'expertise et la spécialisation des fonctionnaires, un pouvoir hiérarchique contraignant. Il précise que cette forme d'organisation est présente dans toutes les sphères de l'activité sociale et que ce phénomène est irréversible face à la nécessité d'une administration de masse. Or, si Weber défend l'idée que la bureaucratie est la forme d'organisation la plus efficace car d'une part, rationnelle et légale, et d'autre part, calculée et prévisible, il n'en opère pas moins un examen critique dans ses écrits politiques. En effet, il cerne les limites d'une telle organisation sur trois principaux points. Le premier concerne le risque de routinisation et le refus de l'innovation de par un traitement systématique des problèmes rencontrés à partir des principes de rationalité et d'une position formelle de la défense de ses intérêts. Le deuxième s'interroge sur la création d'une catégorie à part du reste de la population, due aux niveaux intellectuel et salarial que provoque cette organisation. Enfin, le dernier s'attache à l'échelle de la personne et plus précisément à ses capacités d'autonomie qui se voient restreintes sous la domination bureaucratique.

De nombreux auteurs ont montré depuis la nécessité de prendre en compte l'individu dans sa singularité ce qui donne lieu à l'émergence du champ du management.

3.2. Les spécificités du changement

Toutefois, pour que la conduite du changement puisse se concrétiser, il est nécessaire d'avoir une connaissance des paramètres constituant les fondements même de ce changement dans une organisation (Autissier, Bensebaa et Moutot, 2012). La littérature recense cinq facteurs principaux que nous allons expliciter. La technologie est introduite dans l'organisation pour pallier des contraintes de rapidité et de productivité notamment. Cette dernière intervient au niveau structurel ainsi que dans les méthodes de travail. La stratégie concerne l'orientation qu'adopte l'organisation en réaction à des pressions de l'extérieur comme de nouvelles réglementations, voire prescriptions, ou internes avec des revendications sociales, par exemple. La culture de l'organisation est empreinte de valeurs qui participent à son mode de fonctionnement. Aussi, elle constitue un réseau d'habitudes et de routines qu'il s'agit de prendre en compte pour limiter les résistances au changement. Les conditions de détention du pouvoir

conditionnent les points retenus pour la conduite du changement. En effet, ils seront différents dans une organisation à fort pouvoir hiérarchique et dans celle qui fait primer la collaboration. Toutefois, la décision finale sera toujours prise par le donneur d'ordre. Enfin, la configuration de l'organisation peut présenter un déséquilibre entre son mode de fonctionnement et les ambitions poursuivies d'où une nécessité de faire converger la stratégie et les acteurs vers un nouveau modèle.

Aussi, à la différence du modèle hiérarchique qui implique une coordination, la conduite du changement s'entend comme une démarche d'accompagnement mise en œuvre au sein d'une organisation. La conduite du changement se donne trois objectifs qui ciblent respectivement un niveau d'analyse différent. Le premier concerne l'obtention de l'adhésion des acteurs au processus de changement visé. En effet, même dans le cas où il y a participation des acteurs à un projet de changement, cette dernière s'avère insuffisante pour en garantir le succès. Aussi, cette recherche d'adhésion prend forme par un travail de recensement des attentes, voire des craintes des acteurs impliqués. L'opérationnalisation de cet objectif s'effectue donc au niveau individuel. Le deuxième objectif a pour objet la transformation des pratiques et consiste en une mise en œuvre de pratiques innovantes après avoir établi un diagnostic sur l'existant et des solutions possibles et pertinentes. C'est le niveau du groupe ici qui est concerné et il est à noter que l'atteinte de cet objectif est dépendante de celle du premier. Enfin, le troisième objectif s'attache à l'aspect évolutif du changement visé et est une conséquence de la mise en œuvre effective de la transformation qui a ainsi donné lieu à une nouvelle manière de travailler, voire de penser. Cependant, cet objectif ne vise pas tous les niveaux de résultats attendus d'un projet mais se centre davantage sur le niveau culturel. La culture de l'organisation est un reflet du vécu de ses acteurs ce qui justifie que son évolution soit à considérer sur une échelle de temps plus vaste que les deux premiers objectifs. Nous pourrions même ajouter que la notion d'une temporalité longue est déjà induite de par sa dénomination. Les différents niveaux cités, individuel – groupal et organisationnel sont abordés par la conduite du changement de manière chronologique.

4. Modèle d'Autissier et Moutot

Nos propos vont se centrer maintenant sur « la manière par laquelle on passe d'un discours sur le changement à l'action qui permet une application concrète du changement dans les pratiques opérationnelles » (Autissier et Moutot, 2003, p. 8).

Nous faisons le choix de présenter le modèle opérationnel intitulé « les cycles du changement » proposé par Autissier et Moutot (2003, 2007). En effet, ces derniers incluent un temps d'étude d'impact dans leur démarche ce qui permet d'entretenir une proximité, cependant relative, avec notre objet de recherche.

La conduite du changement est un ensemble de méthodes et d'outils pour faire adhérer des bénéficiaires aux objectifs d'un projet et ce modèle est constitué de trois phases principales : diagnostic, accompagnement et pilotage.

4.1. Cycle d'accompagnement

La phase de diagnostic, premier livrable de la conduite du changement, consiste en la détermination, en amont du projet, des besoins de l'organisation et ce par un travail de repérage et de cadrage. Aussi, il s'agit d'effectuer tout d'abord la cartographie du périmètre par le recensement des structures, des processus et des acteurs concernés. En ce qui concerne les acteurs, il est établi une liste selon deux axes principaux : d'une part, l'importance au regard du projet et d'autre part, le degré supposé de convergence des acteurs par rapport au dit projet. Ensuite, le taux de changement est calculé pour permettre de mesurer les changements envisagés donc les résultats attendus. De plus, l'identification des risques permet d'opérer une première régulation quant à l'organisation du projet. Enfin, toutes les informations concernant le projet telles que le planning, les objectifs, les livrables et les ressources sont regroupées afin de constituer la note de cadrage. Il est à noter que tout au long de cette phase de diagnostic, les éléments justifiant le changement, identifiés comme l'origine du besoin de changement, restent une préoccupation. Toutes ces opérations constituent l'outil diagnostic. Le « diagnostic du changement » est une phase indispensable pour mesurer la faisabilité du projet et valider que les acteurs sont en accord avec le projet de changement.

La phase d'accompagnement correspond au déploiement de leviers : étude d'impact, plan de communication et plan de formation.

Une étude d'impact est initiée dès lors que le projet permet de définir les objectifs qu'il veut atteindre. Elle est considérée comme une étape pivot de l'action de la conduite du changement car elle incarne un rôle de lien entre les phases d'analyse et les phases d'action. Elle a pour fonction de convertir les processus peu explicites en impacts concrets et intelligibles pour lesquels il sera plus facile d'identifier les leviers d'accompagnement. En effet, elle tend à répondre à la difficulté que représente la complexité des projets de changement. C'est pourquoi, elle doit intervenir indépendamment sur chacune des cibles du changement afin de faire

émerger tous les micros-changements qui composent l'ensemble du projet. Toutefois, elle se doit de porter attention à l'équilibre nécessaire entre la structure sociale et les aspects techniques. Aussi, elle tient compte des rôles et des responsabilités formels des individus comme des interactions entre les individus en observant aussi les « temps sociaux ». L'étude d'impact permet d'identifier chaque type de micros-changements et par voie de conséquence la construction des actions spécifiques d'accompagnement.

La communication est un outil convoqué systématiquement dans toute conduite du changement. En effet, elle a la particularité de donner à voir le changement avant qu'il ait pris corps à tous les acteurs concernés par ce même changement. Toutefois, son utilisation est plus difficile qu'il ne semble. Aussi, elle est le lieu de rencontre de plusieurs individus et plus ils sont nombreux, plus le processus est complexe. L'appréciation de chacun dépend des processus « émission/réception » et « interprétation/assimilation ». Le plan de communication contient des médias formels, plaquette et réunions en autres, et des médias informels comme des ateliers de mise en situation ou de dessin. Cette différence s'entend par la centration sur l'aspect rationnel pour les premiers et par une centration sur les aspects émotionnels pour les seconds.

Le levier formation est le dernier axe du cycle d'accompagnement du changement. En premier lieu, l'identification des besoins, à partir d'une analyse fine, est réalisée en s'appuyant sur la cartographie des acteurs élaborée lors du diagnostic. Aussi, cet outil permet d'identifier les besoins respectifs de chaque acteur ou groupe d'acteurs afin de les répertorier et d'élaborer une matrice compétence/changement. Les formations dites traditionnelles sont ici renforcées par des formations à visée plus organisationnelle et culturelle ce qui permet d'optimiser l'adhésion au changement. De plus, la nécessité d'un pilotage est relevée afin de s'assurer à la fois de la réalisation de la formation et de sa qualité. En effet, la maîtrise des contenus de la formation n'est pas immédiate d'où l'utilisation d'un tableau de bord qui donnera des informations précises sous formes quantitatives. En dernier lieu, l'évaluation des formations se fait de manière croisée et bilatérale.

Le cycle d'accompagnement au changement représente toutes « les actions d'accompagnement des transformations qui ne peuvent être envisagées qu'à partir d'une étude d'impact et d'un plan de transition entre la situation existante et future » (Autissier et Moutot, 2007, p.92).

4.2. Cycle de pilotage

Le cycle de pilotage, quant à lui, a pour objet d'évaluer les résultats des actions de conduite du changement menées lors de la phase des leviers. Les outils du pilotage sont le suivi des actions

de conduite du changement, la gestion des risques et le contrôle des transformations et seront présentés ici selon deux axes.

La gestion des hommes et des résistances fait appel à l'étude des comportements humains. Crozier (1977) évoque la « relative rationalité de l'acteur ». La peur du changement est naturelle ce qui la fait accepter c'est sa rationalisation, sa projection, l'espoir d'un gain potentiel ou d'un avenir meilleur. Cependant, la notion de résistance n'est connue que de manière intellectuelle alors que sur le terrain, ce sont les exigences de profit et de planning qui priment. Dans ce contexte, il est difficile de faire des comportements humains une variable. C'est un des enjeux de la conduite du changement. Aussi, afin de donner au projet toutes les chances de réussite, il est conseillé de réaliser un dossier sociologique qui recense d'une part, les principales résistances et d'autre part, les valeurs, qui sont une forme d'invisible social, au sein du périmètre concerné. Le développement des comportements de résistance est à relativiser en fonction du type d'acteur. Aussi, les proactifs sont favorables au changement et se positionnent comme des prescripteurs, les opposants qui argumentent systématiquement contre le projet et enfin les passifs, qui sont les plus nombreux, sont à l'origine de l'inertie soit, dans l'attente d'un résultat probant soit, par non-compréhension.

La gestion des transformations correspond au traitement des anomalies constatées. Le changement prend sa forme concrète au moment du déploiement et devient souvent le synonyme de la fin de l'action alors que, paradoxalement, c'est le moment où l'accompagnement des acteurs de terrain est le plus important et le plus attendu. Le pilotage du changement ne peut donc se faire sans s'appuyer fortement sur les facteurs humains.

La notion de mouvement montre les différences de conception entre la sociologie des organisations et l'entreprise. En effet, si la première met l'importance du facteur humain en évidence, la deuxième doit encore faire des efforts pour lui donner toute sa place. Aussi, dans une société en mutation perpétuelle, sous pression technologique notamment, les rythmes du changement s'accroissent et la conduite du changement devient alors une problématique indispensable à résoudre pour les organisations.

Les concepts de changement et de conduite du changement donnent lieu à diverses conceptions selon la discipline référente mais permettent d'éclairer les bases sous-jacentes pour une étude d'impact en Sciences de l'éducation.

Synthèse du chapitre 1

Ce chapitre s'est attaché à montrer les fondements de l'étude d'impact comme démarche d'accompagnement du changement.

Nous avons tout d'abord développé la genèse de l'étude d'impact à partir des notions de protection /prévention d'une part et de décision / participation d'autre part afin d'éclairer les évolutions de la démarche de la fin des années 60 à nos jours.

Nous avons proposé un focus sur la notion de changement à partir des points de vue de la sociologie et de la psychosociologie, disciplines dans lesquelles cette notion a donné lieu à de nombreux travaux et sont également contributives aux Sciences de l'éducation.

Cela nous a permis de recentrer ensuite nos propos sur les caractéristiques du changement définis dans notre champ d'étude en mettant en avant le changement comme processus, avec un prisme sur l'aspect temporel, et comme résultat des actions menées.

La notion de changement étant posée, nous avons procédé à un exposé des doctrines managériales. On a montré l'évolution des théories, de la plus normative avec le taylorisme à celle qui met l'humain au cœur des problématiques de gestion avec le modèle d'Autissier et Moutot (2003) sur lequel repose notre réflexion de départ pour élaborer cette thèse. La formulation de diagnostic, la prise en compte de l'amont avec la phase d'étude d'impact et l'orientation de l'aide à la décision, sont des idées forces qui sous-tendent une perspective d'accompagnement du changement en Sciences de l'éducation.

Chapitre 2 : Éléments épistémiques de l'étude d'impact en Sciences de l'éducation

Ce chapitre se destine à positionner des éléments épistémiques afin d'ancrer un premier positionnement sur la signification des termes employés et expliciter les classifications afférentes pour étayer un socle épistémique qui sera au service des fondements épistémologiques de l'étude d'impact. Une schématisation de principe d'un impact en Sciences de l'éducation sera proposée dans la dernière partie de ce chapitre.

1. Éléments lexicaux

L'étude d'impact est une démarche reconnue dans de nombreux domaines mais n'est qu'émergente en Sciences de l'éducation, il est donc important de préciser la signification des termes retenus. Nous nous proposons d'établir un lexique en cohérence avec notre conception d'une étude d'impact en Sciences de l'éducation.

1.1. Définition de l'impact

Le terme impact a pour origine latine le verbe *impingere* qui se traduit par le verbe « heurter » ce qui établit l'idée d'une confrontation d'au moins deux éléments aboutissant à une modification de l'état initial d'un système. La définition donnée par Rey (2005)⁶ précise qu'un « point d'impact est l'endroit où le projectile vient frapper, et, par extension, trace qu'il laisse » (p 1846). Nous reprenons à notre compte les images de projectile et de trace laissée afin d'orienter notre réflexion sur une définition du terme impact pertinente pour notre travail.

Nous retenons l'idée de projectile car elle ne manque pas d'inférer d'autres notions telles que celles de cible, de trajectoire, de vitesse et de masse qui vont nous permettre d'éclairer notre conception théorique de l'impact avec la mise en œuvre de la réforme des rythmes scolaires. En effet, si on considère la représentation d'une cible, elle est constituée de

⁶ Rey, A. (2005). Dictionnaire culturel en langue française. Paris : Le Robert

cercles concentriques avec un noyau central qui représente le cœur de la cible. Dans le cadre de notre travail d'étude, la cible est l'ensemble des acteurs concernés ou potentiellement concernés par les changements prescrits selon leur proximité spatiale avec les changements prescrits, les enfants - élèves considérés comme bénéficiaires des résultats des changements engagés se situent au cœur de la cible. Ces cercles concentriques peuvent également être entendus comme l'illustration des ondes de choc sur une population cible ce qui pose alors à la fois la question de la trajectoire, de la vitesse et de la masse du projectile lancé. La trajectoire peut s'entendre comme parabolique si l'on retient l'image d'une balle ou d'une flèche mais aussi, selon Rey (2005, p. 1522), comme un « chemin, espace parcouru » ce qui contribue à désigner le processus de changement à l'œuvre avant de « toucher » la cible visée, à savoir les conditions d'élaboration de la RRS et celles de sa diffusion pour ce qui concerne les instances de tutelle mais également toutes les initiatives en faveur d'une appropriation du changement au niveau local. Les deux notions de vitesse et de masse associées à l'image du projectile prennent tout leur sens si l'on considère les délais accordés d'exécution de la prescription ainsi que la grandeur et la signification⁷ des changements pour les parties prenantes.

Le point de rencontre du projectile avec une zone de la cible produit une trace qui elle-même peut en provoquer d'autres, selon le principe des ondes du caillou dans l'eau. Ce sont les natures du projectile et celle du support cible qui participent à son inscription. Les changements imposés ou négociés ne produisent pas les mêmes effets selon les catégories d'acteurs « touchés ». Le sens du terme de trace peut être rapproché de celui d'indice et ainsi nous permettre d'appréhender ce qui est observable. Il est à noter que si la trace peut présenter un caractère clair qu'il s'agira alors de noter, elle peut aussi n'apparaître qu'en surface, avec même des contours irréguliers parfois. La notion de profondeur est une caractéristique de la trace et réclame donc de la part du « chercheur-archéologue » une exploration fine de l'environnement afin de déceler toutes les traces laissées.

L'idée de trace ainsi définie permet d'introduire une dimension essentielle à notre champ d'étude, à savoir le temps. Aussi, nous postulons que pour pouvoir prendre un impact en considération, à la suite d'un processus de changement, il est nécessaire de laisser du temps pour que le changement prescrit ou souhaité puisse s'installer, laisser la trace de l'action de changement s'effectuer. Nous reviendrons plus en détail sur cette notion de temporalité lors de l'explicitation de la démarche d'étude d'impact.

⁷ On trouvera une explicitation de la grandeur et de la signification au 2.1 intitulé : Les indicateurs de synthèse.

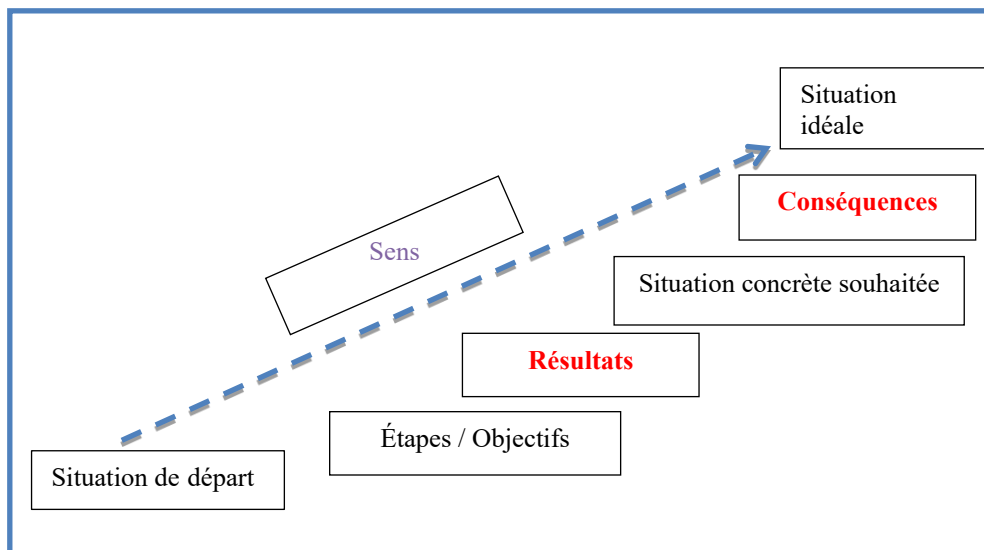
1.2. Des constats d'usage aux contours flous

Nous allons montrer dans ce paragraphe en quoi une confusion du terme impact avec celui d'effet nous paraît réductrice dans le cadre de nos travaux de recherche. Nous appuierons nos propos sur des écrits concernant les études d'impact inscrits dans les champs de l'environnement et du développement.

Nous proposons tout d'abord de clarifier la signification du terme de « résultat » et de « conséquences » par rapport à une action, vocables non spécifiques à la littérature dédiée à l'étude d'impact mais qui va nous permettre d'établir les bases afin de pouvoir présenter une schématisation de ce qu'est un impact en fin de chapitre. Nous nous appuyons ici sur les travaux de Graugnard et d'Heeren (1999) pour le CIEDEL⁸. Tout projet de changement porte en son sein une finalité qui se matérialise par un but à atteindre, soit un changement effectif par rapport à la situation initiale. Pour ce faire, c'est la stratégie d'action adoptée par les acteurs du changement qui fixe le sens de l'action c'est-à-dire l'ordonnancement dans le temps et l'espace des objectifs à remplir. Les résultats représentent tous les changements qu'ils soient de nature quantitative comme qualitative et sont directement liés aux objectifs fixés pour l'action, ils en sont les produits. Il est important pour notre travail de différencier clairement les résultats des conséquences d'une action car ils sont présentés comme synonymes dans les ouvrages de références. Les conséquences peuvent être assimilées au terme « effet » dans la mesure où elles ne sont liées à l'action que par rapport au résultat de cette dernière. Elles constituent le deuxième niveau de lecture d'un projet d'action. Nous proposons un premier schéma que nous contextualiserons ensuite par rapport à la RRS.

⁸ Centre International d'Etudes pour le Développement Local, institut universitaire de l'Université Catholique de Lyon.

Figure 1. : De la situation de départ vers la situation idéale



La réforme des rythmes scolaires a pour finalité la réussite de tous les enfants et, pour ce faire, se donne notamment le but du respect des rythmes de l'enfant – élève à l'école, dans les temps scolaires et périscolaires. Cette situation souhaitée est concrétisée par l'ensemble des résultats des actions pour atteindre les objectifs fixés. Le fait que les élèves aient classe le mercredi matin est le résultat de l'action de répartir le temps réglementaire hebdomadaire des apprentissages concernant l'objectif de réduire le temps scolaire journalier. Les conséquences – ou les effets – s'inscrivent dans les changements indirects tels que l'organisation du temps familial du mardi soir ou l'organisation des activités extrascolaires par exemple. Nous avons assimilé les sens des termes conséquence et effet au changement indirect, nous pouvons nous interroger s'il est pertinent de faire de même pour les termes d'effet et impact.

Nous allons nous centrer maintenant sur les références utilisées dans la littérature des termes d'effet et d'impact, notions majeures pour notre travail car le sens que nous leur accordons participe à la détermination de nos orientations méthodologiques.

André, Delisle, Revéret et Sene (2010) définissent l'impact comme « la réaction positive ou négative à un changement dans l'environnement résultant d'une action liée à un projet » (2006, p. 44). Cette définition montre que la conception du terme est neutre et que c'est l'étude du changement implémenté qui en déterminera le sens positif ou négatif. Ces auteurs ajoutent qu'ils ne font pas dans leurs travaux la distinction entre les termes d'effet

et d'impact, d'ailleurs proposés par les dictionnaires, tant de langue française que de langues anglo-saxonnes, comme des synonymes. Or Simos (1990) établit la distinction suivante :

« L'effet décrit un évènement qui est la conséquence objective de l'action envisagée (...). L'impact est la transposition subjective de cet évènement sur une échelle de valeurs. » (1990, p. 14).

Nous partageons la position de Simos (1990) car l'appréhension de la dimension subjective nous permet d'orienter notre conception théorique vers une analyse plus fine des micro-changements initiés par la RRS. Cette double considération est aussi adoptée dans le champ du développement par le CIEDEL (Graugnard et Heeren, 1999) qui définit l'impact comme « une évaluation dynamique des effets de l'action » (p 47) et ajoute que ce dernier comporte nécessairement un caractère de durabilité vis-à-vis des bénéficiaires pour lesquels l'action a été engagée. D'ailleurs, Leduc et Raymond (2000, p. 39) considèrent qu'« il est essentiel de séparer l'évaluation des effets de celle des impacts, et ce, tant d'un point de vue pédagogique que pour la rigueur méthodologique [...] nous considérons que les actions humaines ont, dans un premier temps, des effets sur l'environnement, puis que, dans un deuxième temps, ces effets engendrent à leur tour des impacts sur l'environnement ». Nous retrouvons une nouvelle fois la dimension temporelle qui est ici postulée comme essentielle à l'intelligibilité de l'impact.

1.3. Acceptions du terme impact

L'emploi du terme impact présente trois acceptions qu'il est nécessaire de préciser afin de lever toute ambiguïté pour la suite de notre propos. Tout d'abord, la première acception est attachée à la législation de l'environnement dans le sens où, comme nous l'avons vu dans le premier chapitre, dès les premières lois, la notion d'impact est alliée systématiquement avec celles de protection, de réduction et plus récemment de compensation. Cet état de fait confère au terme d'impact une connotation exclusivement négative ce qui, selon nous, contribue à entretenir dans les imaginaires du monde social le primat d'une seule perspective, celle de correction, et d'éluder celle de mise en valeur.

La deuxième acception que nous souhaitons relever fait référence à une conception de pluralité du nom impact comme dans la locution désormais largement utilisée dans la littérature dédiée aux projets ou aux politiques publiques : « évaluation d'impacts ». On pourrait certes penser que cela contribue à participer à la traduction du caractère

multidimensionnel de la méthodologie de l'étude d'impact mais il s'avère qu'après examen dans la littérature, il est plutôt le révélateur d'une option d'assimilation des termes effet et impact, telle qu'assumée par André et *al.* (*supra*). Nous réaffirmons notre volonté pour notre travail de dissocier strictement la signification de ces deux termes car nous concevons l'impact comme le résultat d'un faisceau d'effets.

Enfin, la troisième acception que nous convoquons se centre sur des locutions composées de termes plus spécifiques attribuant ainsi un caractère méthodologique à cette acception. Aussi lorsque le terme impact s'accompagne des substantifs « analyse », « mesure » ou « étude », il ne peut s'agir de la même portée sémantique et donc *a fortiori* méthodologique. En effet, l'analyse d'impact ou la mesure de l'impact ne peuvent être confondues avec l'étude d'impact. Le terme « analyse » induit une idée de décomposition d'un tout en ses constituants et celui de « mesure » vise clairement la composante évaluative de la démarche d'étude d'impact, notamment dans les domaines où le caractère positiviste du traitement des données est dominant. Néanmoins si l'on considère à l'instar de Rey (2005)⁹ qu'une étude est un « effort intellectuel orienté vers l'observation et l'intelligence (des êtres, des choses, des faits) », si l'analyse et la mesure peuvent y contribuer, elles ne peuvent cependant s'y substituer pour atteindre les mêmes objectifs. Aussi une volonté certaine de notre part est de vouloir établir, dès l'intitulé, la notion d'étude car elle préfigure nos orientations méthodologiques et s'inscrit de manière plus pertinente aux spécificités des Sciences Humaines et des Sciences de l'éducation plus particulièrement.

2. Éléments de classification

Il est important de considérer pour les propos qui vont suivre qu'ils s'élaborent à partir d'une caractérisation affectée à l'effet comme à l'impact dans la littérature, c'est-à-dire considérés comme synonymes par les auteurs de référence dans ce domaine. Pour rester en cohérence avec notre positionnement, nous ne considérerons ici que le terme « impact ».

2.1. Nature de l'impact

La nature de l'impact permet de comprendre les logiques à l'œuvre dans un processus de changement. Aussi, on peut considérer une typologie composée de détermination, de domination et d'influence que nous allons maintenant étudier.

⁹ Rey, A. (2005). Dictionnaire culturel en langue française. Paris : Le Robert

2.1.1 Impact de détermination

Les impacts de détermination ne doivent pas se comprendre ici comme le résultat d'effets relevant d'une conception déterministe. La notion de détermination se différencie du déterminisme dans la mesure où elle présente une relation moins stricte entre cause(s) et effet(s) et prend en compte les différentes contraintes qui tendent à expliquer les discours et les pratiques des acteurs. En effet, cette « détermination » prend sa source dans les multiples contraintes que subissent les acteurs dans un contexte de changement et que donc la manière dont ces derniers pensent, parlent et agissent ne peut pas être due au hasard. Dans le cadre de la mise en œuvre de la RRS, on peut légitimement penser que la nature de ces impacts de détermination est essentiellement bureaucratique.

Il est à noter que l'étude d'impact dans sa dimension prospective permet de contrôler l'action en mettant en œuvre des indicateurs et participe à une forme de détermination de l'impact. Toutefois, cette possibilité postule que la démarche d'étude d'impact soit initiée bien en amont de l'action, soit dès la phase de conception du projet de changement.

2.1.2 Impact de domination

La notion de domination fait ici référence aux travaux de (Weber, 2015) en raison de la prise en compte au niveau des individus d'une subordination et d'un consentement établissant ainsi un type de rapport social particulier. C'est un cas particulier du pouvoir. Il s'agit ici de bien cerner le degré de contrôle qui peut s'exercer sur les individus dans le cadre de la mise en œuvre d'un changement. L'auteur attribue une place de choix à la notion de domination car elle permet de comprendre l'obéissance des individus. Il lie la domination au domaine de l'administration et attribue son obéissance aux pouvoirs de commandement à « la croyance en la légitimité » ce qui induit un principe d'adhésion de la part des individus. Weber (1995) établit une typologie des idéaux-types de domination que nous nous proposons d'utiliser pour catégoriser les impacts de la mise en œuvre de la RRS relevant de cette nature. Cette typologie comporte trois formes principales :

- La domination légale se réfère à la rationalité et se fonde sur la croyance en la légalité des instructions officielles et du droit de la hiérarchie de donner des ordres, moyen d'exercer la domination. L'obéissance est d'ordre impersonnel.
- La domination traditionnelle prend appui sur une croyance quotidienne à la fois en la consécration des traditions reconnue de tout temps et en la légitimité de ceux désignés par la tradition à exercer une autorité. L'obéissance est ici d'ordre personnel.

- La domination charismatique émerge d'une soumission pouvant relever soit du sacré, soit de l'héroïsme ou bien encore de la valeur exemplaire d'une personne. L'obéissance s'adresse au chef lequel est ainsi qualifié selon son charisme.

Ces trois types de domination étant des idéaux-types (Weber, 1995), ils ne peuvent pas être identifiés « à l'état pur », nous devons alors prendre en compte le poids de chacun des types de domination pour pouvoir catégoriser au plus juste les représentations de ceux qui admettent cette domination.

2.1.3 Impact d'influence

La notion d'influence, à la différence des deux premières catégories, la détermination et la domination, l'influence doit se comprendre comme la résultante d'une action ou d'un phénomène qui agit de manière graduelle et continue sur une autre action ou un autre phénomène.

Nous allons prendre appui sur les travaux de Lemieux (1970) pour cerner en quoi des effets peuvent donner lieu à un impact d'« influence » et ce au niveau local.

L'existence d'une influence peut être posée dès lors que « A rend ses préférences efficaces envers B, suite à des flux d'information » (Lemieux, 1979, p47). Elle présente la particularité de pouvoir agir, c'est-à-dire influencer de façon presque insensible sur un phénomène, ce qui peut constituer une difficulté supplémentaire pour son identification. De plus, on note qu'elle peut coopérer dans la production de ses effets avec d'autres causes, ce qui participe à la complexité de déceler ses origines et ses réseaux.

Le processus d'influence peut en effet être clairement explicite, tel le discours des médias ou des politiques sur la RRS, ou plus implicite comme les *Think Tank* ou les instances supra nationales (OCDE, Union européenne)¹⁰.

2.2. Critères de catégorisation

Les effets d'une intervention présentent cinq aspects distinctifs et leur identification est nécessaire à la compréhension du phénomène. Nous proposons un tableau présentant ces critères et les définitions communes aux domaines de référence. Nous poursuivrons par des apports ou amendements du point de vue des sciences humaines.

¹⁰ Pour éclairer cette question, nous invitons le lecteur à lire notre explicitation sur le fonctionnement des réseaux d'influences concernant les réformes en éducation (Annexe 1). Les trois niveaux – supra national, européen et national – y sont interrogés.

Tableau 1. : Critères de catégorisation

Effet	Définitions
Attendu	Résultat conforme à l'objectif fixé
Inattendu	Résultat différent que celui fixé par l'objectif
Direct	Conséquence immédiate, dans l'espace et dans le temps.
Indirect	A pour origine un effet direct, peut apparaître dans un temps plus ou moins long et sur des territoires éloignés du projet.
Positif	Amélioration portée par le changement
Négatif	Contrainte supplémentaire portée par le changement
Cumulatif	Résultat d'une combinaison d'impacts générés par un même projet ou par plusieurs projets dans le temps et dans l'espace.
Résiduel	Impact restant après une mesure d'atténuation

Si l'étude en amont de l'intervention permet de déterminer le caractère attendu des effets, la complexité de la situation de changement produit inévitablement des effets inattendus. Ces derniers doivent faire l'objet d'une analyse fine afin de pouvoir déterminer si leur origine est de nature endogène au projet par des interférences avec les actions spontanées du public cible ou de nature exogène au projet de par des interférences avec d'autres actions ayant cours sur le territoire concerné par l'étude d'impact.

Les effets directs ou primaires sont les conséquences directes de l'intervention sur l'environnement c'est-à-dire l'expression d'une relation de type cause à effet entre une action spécifique du projet et un élément de l'environnement. Il est à noter qu'ils se distinguent des résultats de l'action qui sont obtenus par la comparaison des objectifs atteints de ceux fixés en amont à l'intervention. Les effets directs reflètent l'interaction entre l'action et les acteurs concernés. Les effets indirects comportent des liens de causalité avec des effets intermédiaires. Ils sont les répercussions en vagues successives sur l'environnement concerné et peuvent être aussi nommés effets secondaires.

L'orientation positive ou négative attribuée aux effets pensés ou relevés est en fonction du système de référence choisi. Les effets cumulatifs représentent l'interaction d'effets directs et indirects tandis que les effets résiduels sont porteurs d'une dimension négative et persistent malgré des mesures d'atténuation.

2.3. Critères d'évaluation

Nous allons décrire les variables d'évaluation de l'impact qui légitiment sa définition comme réseau d'effets.

2.3.1 Étendue de l'impact

L'étendue de l'impact exprime l'ampleur spatiale des modifications engendrées par une intervention dans un environnement spécifique. Il est entendu qu'une action de changement, et *a fortiori* dans le domaine de l'éducation, ne produit pas ses effets que de manière localisée et il s'agit de délimiter la surface ou la distance sur laquelle seront ressentis ces changements sur une composante. Dans notre champ d'intervention, nous considérerons les trois niveaux usuels dans la littérature dédiée à savoir : le niveau régional qui prend en compte l'ensemble d'un territoire éducatif déterminé sur lequel l'ensemble ou une proportion significative de la population est touchée par l'impact ; le niveau local est celui qui se situe au cœur ou à proximité de l'implantation des changements et enfin, le niveau nommé ponctuel qui se caractérise par une faible portée de l'impact, tant en terme de surface qu'en terme de population touchée.

2.3.2 Intensité de l'impact

L'intensité de l'impact note l'importance des modifications due à l'action ou des perturbations occasionnées par cette dernière. Cette intensité varie de faible à très forte et s'obtient par la combinaison des degrés de perturbation, élevé – moyen - faible, d'une composante avec la valeur attribuée à cette dernière, grande – moyenne – faible, qui permettent de déterminer l'intensité d'un impact.

2.3.3 Durée de l'impact

La durée de l'impact représente la période durant laquelle les effets des modifications réalisées sont ressentis. Il est à noter que l'impact peut perdurer même si le phénomène qui en est à l'origine a cessé d'être. Nous pouvons ici considérer la notion de réversibilité pour un impact temporaire, c'est-à-dire que la trace laissée par les effets produits par l'action se sont effacés au cours du temps et la notion d'irréversibilité pour un impact dit permanent, c'est-à-dire à une échelle de temps à très long terme.

2.4. Indicateurs de synthèse

L'impact d'un projet de changement, projeté ou réalisé, se conçoit selon André et *al.* (2003) à l'aide des trois dimensions principales suivantes : la grandeur, l'importance et la signification. Nous allons expliciter ces dimensions en les contextualisant au domaine de l'éducation.

2.4.1 Grandeur de l'impact

La grandeur de l'impact prend en compte le changement provoqué par un projet et se traduit par une mesure sur une variable retenue. Il s'agirait donc de l'écart entre une situation initiale et une situation finale à partir d'un indicateur. Dans notre travail, comme nous opérons une distinction entre l'effet et l'impact (*supra*), nous pouvons considérer avec André et *al.* que cette grandeur correspond à l'effet tel que nous l'avons défini.

2.4.2 Importance de l'impact

L'importance de l'impact est établie à partir des descripteurs d'intensité, d'étendue et de durée de l'impact (*supra*). Sa détermination relève de la compétence d'un expert qui porte un jugement à partir de critères en référence avec son domaine de compétence.

2.4.3 Signification de l'impact

La signification de l'impact est la valeur donnée par chacun des acteurs aux caractéristiques de la grandeur et de l'importance explicitées ci-dessus. Cette signification correspond au niveau d'appropriation des acteurs de la situation présente, telles leurs perceptions, et de la situation souhaitable à venir, telle que désirée. C'est ici que peuvent émerger des avis contraires au projet envisagé.

Nous avons défini le lexique approprié au champ de l'étude de l'impact d'un projet de changement mais ce dernier ne peut se concrétiser sans un territoire pour l'accueillir aussi, nous allons nous attacher à en éclairer les dimensions pertinentes au regard de notre positionnement.

3. Impact et sensibilité du territoire

Nous avons positionné nos propos en faveur d'une distinction stricte effet – impact et nous souhaitons ajouter une nouvelle dimension, celle de la sensibilité du territoire, afin de compléter notre conception d'un impact en Sciences de l'éducation.

3.1. Des conditions situées de changement : le territoire

Les politiques éducatives sont inscrites dans le processus de décentralisation¹¹ depuis les années 80 aussi tout changement, dans le cadre d'une prescription de niveau national, pour pouvoir prendre forme doit faire l'objet d'une territorialisation des changements attendus. Nous allons commencer par expliciter le concept de territoire et les notions de territorialisation et de territorialité s'y référant d'un point de vue géographique afin d'en saisir l'intérêt car ils traversent à la fois les pratiques sociales et les constructions politiques. Nous poursuivrons par une argumentation ancrée en Sciences de l'éducation en faveur de la prise en compte de la dimension de la sensibilité d'un territoire éducatif comme contributive à l'impact du changement initié ou à venir.

3.1.1 Concept de territoire

Le territoire est un concept qui tend à être polysémique (Moine, 2007) tant son utilisation se généralise. Brunet (2001) le définit dans son sens le plus banal comme une « portion de terre » et dans son sens le plus fort comme détenteur d'une idée « d'appropriation, d'appartenance et, au minimum, d'usage » (Brunet, 2001, p. 12). C'est évidemment le sens le plus fort que nous retenons. Dunlop précise que si des limites sont bien instaurées, elles ne sont pas « hermétiquement fermées » (Dunlop, 2009) ce qui induit qu'elles sont poreuses, laissant ainsi entrer du « *dehors* » dans le « *dedans* ». Moine (2006) précise que « le territoire est un système complexe évolutif qui associe un système d'acteurs d'une part, l'espace géographique que ces acteurs utilisent, aménagent et gèrent d'autre part » (Moine, 2006, p. 125). Le territoire est une construction (Di Méo, 1996; Brunet, 2001), il est donc « façonné » par les acteurs qui font eux-mêmes l'objet d'un modelage par leur territoire d'action. C'est bien un jeu d'interaction entre les deux qui ordonne la structuration du territoire.

Dans le cadre d'une recherche inscrite en Sciences de l'éducation, nous considérons un territoire éducatif comme une construction humaine, c'est-à-dire avec les acteurs éducatifs et leur système d'action, émanant de valeurs éducatives et de réalités territoriales. Aussi, selon nous, le territoire sur lequel l'impact d'un changement en Sciences de l'éducation ne peut ici s'entendre comme une cible fixe mais bien comme un *actant* qui interagit avec le contexte de construction.

¹¹ Le processus de décentralisation sera explicité dans le chapitre 7

3.1.2 Notions de territorialisation et de territorialité

La notion de territorialisation fait référence au processus qui permet de « faire territoire ». Selon Géoconfluences¹² (2005), la territorialisation est un processus d'appropriation qui peut intervenir selon deux axes. Le premier fait référence au domaine juridique et économique et s'attache à la dimension de propriété tandis que le second est de nature symbolique et confère à un sentiment d'appartenance, voire de connivence. Di Méo (1996) la qualifie par le fait de « construire et reconstruire sans cesse ce qui environne l'acteur social, matériellement et dans ses représentations : pour l'institution, c'est son aire de pouvoir ou d'influence » (*Ibid*, p.21) Aussi pour Melé (2009) on convoque la territorialisation dès lors qu'il s'agit de caractériser « à la fois les modalités d'ancrages de populations dans leur espace proche et la recherche de découpages spatiaux pertinents pour la mise en place de politiques publiques » (*Ibid*, p.45). Le processus de territorialisation des politiques éducatives demande, au-delà d'intégrer les spécificités du territoire, d'établir des liens entre le territoire destinataire et ses acteurs autour de problématiques et d'enjeux partagés, de volontés et d'actions en matière d'éducation. C'est donc une dynamique, induisant mouvement et évolution, qui vise à développer des projets sur un territoire particulier.

La notion de territorialité est la seconde notion que nous convoquons afin d'éclairer la question du territoire éducatif. Cette notion émerge dans un premier temps du domaine de l'éthologie et se réfère donc à un système de comportement. On retrouve cette dimension comportementale dans la définition délivrée par Géoconfluences (2005) : « outre un contenu juridique d'appropriation, un sentiment d'appartenance, mais aussi d'exclusion, et un mode de comportement au sein d'une entité, qu'elle qu'en soit l'étendue, quel que soit le groupe social qui le gère. Les territoires sont l'objet d'affects collectifs et individuels ». Aussi, Di Méo (2014) propose de concevoir la territorialité selon un faisceau de tensions qui se tissent à partir de trois pôles constituant un triangle ABC. Les deux premiers s'identifient par des territoires, politiques et administratifs (A) pour l'un, comme la commune ou l'école, et issus d'une pluralité de systèmes d'actions (B) pour le second, comme le territoire éducatif par exemple. Le dernier pôle est dédié à l'individu (C) pourvu

¹² Géoconfluences est une publication numérique à caractère scientifique pour le partage du savoir et pour la formation en géographie et proposée par la Direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO) et par l'École Normale Supérieure de Lyon (ENS de Lyon) au nom du Ministère de l'Éducation nationale.

de capacités d'initiative et d'imaginaire particuliers. Une première tension se joue entre (A) et (B) car les territoires considérés par ces pôles ne se recouvrent pas. C'est à partir de (C), de l'individu, c'est-à-dire à partir duquel se crée le rapport territorial que deux nouvelles tensions peuvent apparaître. En effet, les injonctions émanant de (A) et (B) constituent un contexte d'enjeux et de déterminations collectives qui ne correspondent pas obligatoirement avec ce que l'individu se représente, vit et/ou imagine donc avec la singularité de chaque individu. Ce jeu de tensions que constitue la territorialité permet de prendre en compte les différentes échelles de territoires et les réseaux auxquels l'individu se confronte aussi, selon nous, cette dimension ne peut que contribuer à l'intelligibilité de l'impact dans le cadre de la mise en œuvre d'une réforme et a fortiori celle des RRS.

3.2. Territoire éducatif sensible

L'appréhension de la conception d'un impact en Sciences de l'éducation nécessite, selon nous, de prendre en considération une dimension supplémentaire que nous nommons le « territoire sensible ». Nous allons expliciter la notion de sensibilité de territoire et mettre en avant les éléments qui nous permettent d'avancer la pertinence de la dimension du territoire sensible pour l'intelligibilité d'un impact en Sciences de l'éducation.

La sensibilité de territoire est une notion qui doit tout d'abord être différenciée de celle de contexte. En effet, ce dernier est défini par Lahire (2012) comme le produit d'une contextualisation, c'est-à-dire de « tisser des liens entre un *élément central* [...] qu'on veut mettre en lumière et une série d'éléments tirés de la réalité qui l'encadre » et c'est considéré aussi qu'il « n'est donc pas une réalité extérieure à l'élément que l'on cherche à comprendre » et que « *l'élément central* en question n'est compréhensible et interprétable que si on le *met en relation* avec un cadre donné, si on le *resitue* dans ce cadre » (*Ibid*, p. 229).

C'est dire que le contexte doit être effectivement compris comme pourvoyeur d'effets mais il semble pertinent d'ajouter un grain plus fin à son étude pour pouvoir faire émerger l'impact d'un changement. Aussi nous nous appuyons sur la notion de « sensibilité de territoire » pour notre définition d'un impact en Sciences de l'éducation. Nous basons notre argumentaire à partir de la distinction que nous effectuons par rapport d'une part à la conception de Simos (1990) et d'autre part, à la notion de l'importance de l'impact.

La sensibilité de territoire est déjà évoquée par la définition d'un impact de Simos (1990) mais nous en proposons une conception différente. En effet, nous ne lui adjoignons pas une dimension mathématique systématique et nous définissons le terme de « sensible » d'un point de vue capacitaire, c'est-à-dire sur le comment un territoire éducatif est en mesure de répondre positivement et/ou négativement à l'introduction d'une nouvelle politique éducative édictée par les instances nationales.

De plus, la définition de l'adjectif « sensible » peut laisser penser à une doublure de la détermination de la signification d'un impact par les acteurs du territoire comme explicité dans la partie consacrée aux indicateurs de synthèse¹³. Or, selon nous, en Sciences de l'éducation, la « sensibilité » doit se comprendre comme l'aptitude du territoire éducatif, entendu comme entité pleine et entière, à réagir aux changements proposés. Il s'agit de prendre en compte les différents niveaux de perturbation engendrés par l'implantation d'un projet de changement, autrement dit appréhender les zones sensibles. Nous précisons que nous considérons, dans le cadre d'un accompagnement du changement en Sciences de l'éducation, la zone de sensibilité selon deux perspectives : une zone que l'on peut qualifier, à l'instar des Sciences de l'environnement, de « risquée » et une zone de potentialité c'est-à-dire à la fois orientée vers l'aspect positif des perturbations engendrées par le changement et les capacités de résilience du territoire. Les différents niveaux de sensibilité s'apprécient à l'aune de celui d'exposition aux changements envisagés ou entrepris.

Nous proposons de définir le territoire éducatif sensible comme la dimension dans laquelle les dynamiques des ressources (humaines, matérielles, etc.) et des contraintes du territoire entrent en tension face à une situation de changements attendus mais aussi inattendus (ici dans le sens d'un aléa).

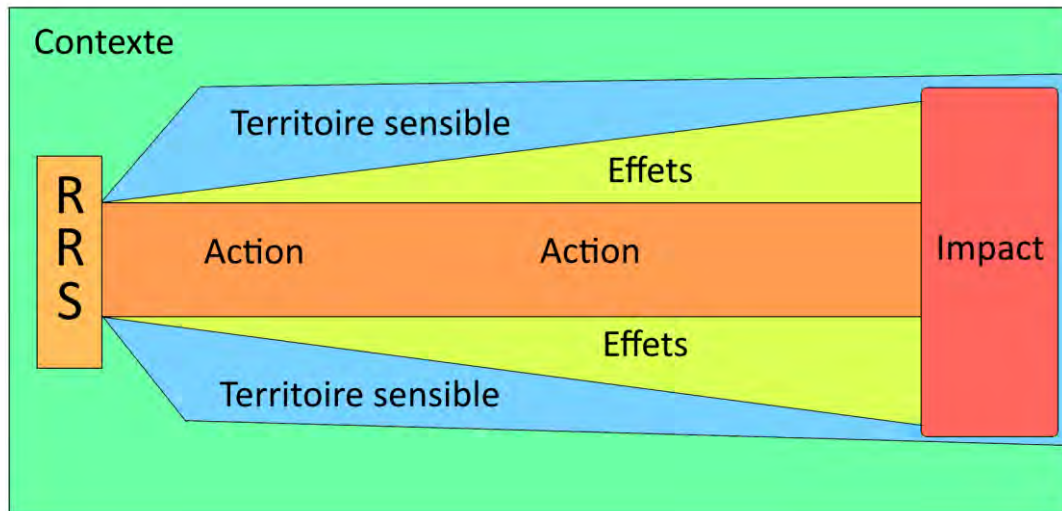
Pour illustrer notre propos, nous pouvons dire qu'un territoire éducatif comporte *a minima* une zone de sensibilité de nature politico-sociale et que dans le cadre de la mise en œuvre de la réforme des rythmes scolaires, se doter de l'identification des ressorts de la sensibilité de territoire liée au réaménagement hebdomadaire du temps scolaire, par exemple, nous permet de profiter d'une grille de lecture et d'appréhender l'intervention de notre démarche dans une perspective de conciliation des enjeux sociaux locaux, inhérents au domaine de l'éducation.

¹³ Pour mémoire, la signification d'un impact correspond au niveau d'appropriation des acteurs de la situation présente ou désirée.

3.3. Schématisation de principe d'un impact en Sciences de l'éducation

Nous présentons maintenant une schématisation de principe sur la formation d'un impact telle que nous l'avons défendue dans les propos précédents. Nous contextualisons notre schématisation dans le cadre d'une réforme émise par les instances de tutelle et mise en œuvre au niveau local.

Figure 1. Schématisation de principe



Considérons la RRS comme exemple illustratif de notre conception de la formation d'un impact en Sciences de l'éducation. Le contexte représente les conditions de la situation de changement puisque ce dernier est nécessairement situé, nous pouvons concevoir que le contexte est la toile de fond sur laquelle le changement vient s'imprimer. Deux niveaux d'analyse sont à distinguer, l'un concerne les actions concomitantes, successives, des différents protagonistes du territoire considéré et l'autre, celui de la prise en compte de la sensibilité du territoire comme défendue *supra*. L'impact ne prend sens et forme qu'à la croisée finale de ces deux processus.

Synthèse du chapitre 2

Nous avons établi dans ce chapitre que nous différencions strictement la notion d'impact et la notion d'effet et que nous retenons le terme d'étude pour notre démarche, plus heuristique que celui d'analyse. Nous avons explicité les éléments intervenant pour la

classification de l'impact à savoir : la nature, les critères de catégorisation et les critères d'évaluation.

Nous proposons de synthétiser nos propos sur la classification de l'impact à l'aide du tableau suivant.

Tableau 2. : Classification de l'impact

Nature	Catégories	Critères d'évaluation	Indicateurs de synthèse
Détermination	Attendu / inattendu	Étendue	Grandeur
Domination	Direct / indirect	Intensité	Importance
D'influence	Positif / négatif	Durée	Signification
	Cumulatif / résiduel		

Nous avons défini la notion de territoire éducatif sensible ce qui nous a permis d'appréhender le territoire éducatif comme faisant partie à part entière des actants de la mise en œuvre de changements et d'enrichir l'intelligibilité de la formation d'un impact en Sciences de l'éducation.

Chapitre 3 : Éléments épistémologiques de l'étude d'impact en Sciences de l'éducation

Ce chapitre est consacré aux éléments qui contribuent à donner une consistance épistémologique à notre objet de recherche, l'étude d'impact en Sciences de l'éducation. Une première partie s'attachera à éclairer la pertinence de retenir la complexité comme paradigme de pensée et l'approche constructiviste pour orienter la théorie sur une construction partagée du design de la recherche avec les acteurs de terrain. La posture de recherche en faveur d'une approche abductive sera défendue et ce chapitre se clôturera sur l'explicitation des visées que nous attribuons à la démarche d'étude d'impact en Sciences de l'éducation.

1. Appréhension de la complexité

Les termes référents pour décrire une étude d'impact, tels ceux explicités *supra*, pourraient laisser penser à une primauté d'une approche linéaire de type cause-effet de la mise en œuvre de la réforme des rythmes scolaires. Or, nous reconnaissons à notre sujet d'étude un caractère complexe aussi nous allons tout d'abord présenter les caractéristiques de la complexité à prendre en compte puis nous poursuivrons par un petit détour sur l'explicitation de la notion de causalité, non pas pour la défendre, mais parce qu'elle continue d'être constitutive dans les représentations de la réalité des effets et qu'elle s'attache à une approche analytique. Nous terminerons par le développement de la pertinence des approches systémiques et constructivistes pour une étude d'impact comme démarche d'accompagnement du changement en Sciences de l'éducation.

1.1. De la prise en compte de la complexité

Nous avons argumenté dans le chapitre précédent en faveur de l'adoption du terme « étude » et ce, pour ne pas restreindre l'objet de notre démarche d'accompagnement à une dimension d'analyse du compliqué mais bien de prendre en compte toute la complexité des phénomènes

relevant du champ des Sciences de l'éducation. En effet, le compliqué fait appel à la décomposition et la simplification tandis que la complexité « pose le paradoxe de l'un et du multiple » donc demande de *relier* car elle est le « tissu d'événements, actions, interactions, rétroactions, déterminations, aléas, qui constituent notre monde phénoménal » (Morin, 2005).

1.1.1 Les dimensions et formes de complexité

La complexité d'un phénomène s'appréhende dans un premier temps par le nombre de ses composants. Aussi, la territorialisation de la mise en œuvre d'une réforme stipule de fait l'intervention d'une diversité de catégories d'acteurs concernés qui composent la communauté éducative. A cette première forme s'ajoutent les dimensions constitutives du « local », c'est-à-dire les dimensions politique, économique, sociale et culturelle notamment. Ces dimensions donnent lieu à une multiplicité d'interactions qui tendent à s'accroître à mesure que l'École s'ouvre à l'extérieur. Toutes ces dimensions sont porteuses de logiques différentes, voire concurrentes, tout en étant constitutives de la société donc intégrées dans l'environnement de l'École avec qui elle interagit. De plus, l'évolution, sans qu'il soit pertinent ici de relever l'orientation positive ou négative de cette dernière, est une dimension temporelle transversale qui traverse inmanquablement les autres.

La complexité réside alors dans ces interactions que nous pouvons qualifier de directes et indirectes car derrière le terme d'interaction, il s'agit de réseaux plus ou moins fortement connectés et dans lesquels des hiérarchies enchevêtrées (Ardoino, 1999) sont à l'œuvre.

Une deuxième forme réside dans l'imbrication des niveaux d'échelle et d'organisation territoriale concernant la prise de décision. Considérons un projet éducatif tel le projet éducatif de territoire (PEDT) inscrit dans la réforme des rythmes scolaires, on peut le penser comme un microsystème dont la réussite dépend de son intégration dans le contexte local et donc d'une évolution positive avec ses réseaux qui constituent le niveau supérieur, c'est-à-dire le mesosystème. Il est à noter que les liens établis avec les exosystèmes ne sont pas à négliger car ils exercent des effets d'influence qui peuvent s'avérer contre-productifs.

Ces deux formes de complexité n'épuisent certes pas toutes les formes de complexité d'une situation de changement mais représentent selon nous celles qui permettent de répondre à la problématique de la formation d'un impact dans le cadre de la mise en œuvre d'une réforme en Sciences de l'éducation.

1.1.2 Notion de causalité

La causalité se définit par le principe suivant : « Tout phénomène a une cause »¹⁴. Il s'agit d'une corrélation entre la cause, entendue comme déclencheur de l'action, et l'effet. Pour la théorie de causalité classique, il n'y a pas d'effet sans cause ce qui induit une vision mécaniste du monde.

Cette conception linéaire de la causalité remonte à l'Antiquité mais Aristote opère des distinctions entre quatre formes de causalité. Nous retenons les deux formes pour lesquelles nous faisons un lien avec notre sujet : la cause efficiente et la cause finale¹⁵. La première, la cause efficiente, concerne ce qui précède et impulse l'effet. Le singulier est de rigueur car Aristote défend l'idée qu'à une cause un seul effet peut advenir. Les changements ne peuvent émerger dans un système que par rapport à son évolution antérieur. Concernant la seconde, la cause finale, il s'agit de s'attacher au but qui explique l'action et les changements sont ici une réponse à la finalité poursuivie par ce même système. On perçoit donc le lien avec la démarche analytique qui se focalise notamment sur l'explication des dysfonctionnements du système considéré et ne prend en compte que les phénomènes du passé en perspective d'évolution pour le futur.

Cette conception de la causalité a évolué au fil de l'histoire de la connaissance et nous précisons que nous ne retiendrons ici que Hume et Kant pour éclairer cette évolution. En effet, c'est l'empiriste Hume (1983) qui fait émerger l'idée que c'est la récurrence de constatations semblables qui donne lieu à ce qu'il nomme une « connexion nécessaire » entre deux phénomènes mais précise qu'il s'agit d'une habitude de penser et donc non constitutive des phénomènes eux-mêmes. Si les phénomènes de contingence ne peuvent pas être exclus de notre réflexion sous peine de laisser des effets contre-productifs advenir, ils ne sont d'autant moins à confondre avec ce qui relève du nécessaire. La connexion doit faire l'objet d'une analyse entre ce qui relève de l'incertitude (connexion contingente) et ce qui n'aurait pas pu ne pas se produire (connexion nécessaire).

Or Kant se détache du point de vue sensible de Hume pour opter le point de vue de la raison et caractériser la causalité comme une forme fondamentale de notre entendement. L'intérêt de cette conception réside dans l'utilisation de la causalité *a priori* ce qui permet d'organiser l'expérience en limitant les effets reconnus négatifs par rapport aux souhaitables et constitue

¹⁴ Définition extraite de Lalande, A. (2010). Vocabulaire technique et critique de la philosophie. Paris : Presses universitaires de France.

¹⁵ Les deux autres formes de causalité sont la cause formelle (ce qui donne une forme à une chose) et la cause matérielle (ce qui donne sa matière à une chose).

aussi une manière pour connaître le monde. Toutefois, l'auteur stipule que « Nous ne voyons pas le monde tel qu'il se présente à nous mais selon la configuration de nos sens et notre disposition intérieure » ce qui participe à concevoir le multiple.

Nous terminons cette brève explicitation de la notion de causalité par les propos de Godet (2001b) qui précise sa place dans une perspective de construction des futurs. En effet, l'auteur considère qu'« il n'y a pas de contradiction entre les principes de finalité et de causalité. Certes, la finalité est la cause essentielle du changement, mais il s'agit d'une finalité et d'une causalité multiples. Notons que c'est parce que la causalité est multiple, c'est-à-dire qu'elle peut avoir plusieurs effets (états réalisables), que précisément, plusieurs finalités (états souhaitables) sont réalisables. » (*Ibid*, p.75). La notion de causalité entendue de manière linéaire ne peut donc être prise en compte pour une recherche se destinant à relever tous les effets produits par une mise en œuvre d'un changement.

1.1.3 Notion de causalité circulaire

La notion de causalité circulaire est fondamentale en systémie¹⁶. Cette notion ne prend plus en compte *la* cause mais des facteurs interreliés qui participent à l'explication du phénomène de par les influences qu'ils opèrent à sa constitution. La causalité circulaire ou systémique nous permet de travailler à partir de chaînes causales, plus ou moins longues, qui s'organisent en boucles. Il est à noter que si ces boucles font l'objet d'une régulation, et *a fortiori* dans le cadre d'un dispositif d'accompagnement au changement, c'est à partir de deux types de régulation qu'il faut l'entendre. En effet, l'étude d'impact comprend dans ses principes l'anticipation et l'évaluation des actions d'où la nécessité de considérer, selon nous, outre une rétroaction négative ou compensatrice mais également positive. Cette considération permet d'envisager deux types de cercles. Le premier, le cercle vertueux, est l'objectif visé à terme par une étude d'impact puisqu'elle a pour finalité d'accompagner à la réalisation de futurs souhaitables. Aussi il consiste en une amélioration d'un système avec à terme un maintien en équilibre du système concerné.

Le second est le « cercle vicieux », celui décrit par Crozier (1971) et que nous cherchons à éviter. En effet, dans ce cadre de figure, le phénomène va connaître une croissance ou décroissance selon sa nature de manière exponentielle, autant dire qu'il peut s'avérer ingérable, voire même destructeur pour le système considéré. Nous prenons comme exemple pour illustrer

¹⁶ Si nous ne traitons pas de la cybernétique dans nos propos, nous n'ignorons pas que la causalité circulaire représente également une notion importante.

notre propos l'introduction des Nouvelles activités périscolaires (NAP) qui ont été pensées, au départ par le ministère, comme un dispositif de lutte contre les inégalités culturelles or elles se sont avérées très rapidement comme productrices elles-mêmes d'inégalités éducatives à l'échelle des territoires, dégradant un peu plus la situation initiale et tendant à donner lieu à une évolution négative de l'impact ressenti de la réforme.

D'ailleurs, si les conditions de mise en œuvre d'un changement constituent des systèmes, les effets font également système et c'est donc bien de la prise en compte de ces deux types de système que l'on peut tirer des conséquences des décisions ou actions prises et il n'est pas à oublier que ces mêmes conséquences ne font pas moins système. L'approche systémique permet de s'approcher de la complexité d'un phénomène en étudiant les liens entre les parties et le tout, en gardant comme priorité les résultats souhaités.

Cette approche est en adéquation avec les objectifs de l'étude d'impact d'avoir une vision globale du phénomène, d'aller du général au particulier dans la perspective de déceler les « traces » du changement engagé en adoptant une approche transdisciplinaire et ce pour à la fois « l'organisation des connaissances et rendre l'action plus efficace » (De Rosnay, 1977, p.92). Dans la perspective de l'élaboration d'une politique éducative locale, le territoire éducatif et les acteurs éducatifs doivent donc être compris comme « deux processus inséparables et interdépendants » (Morin, 2005, p.116)

1.2. Approche constructiviste

Nous positionnons l'étude d'impact dans une épistémologie constructiviste (Le Moigne, 2002, 2003) et plus précisément dans la perspective de construction du design de la recherche comme accompagnement du changement à partir des questions des acteurs par rapport à leurs savoirs d'expérience. Pour justifier ce positionnement, nous retenons tout d'abord de Bachelard (2015) qu'« Il est donc vain de poursuivre la connaissance du simple en soi, de l'être en soi, puisque c'est le composé et la relation qui suscitent les propriétés, c'est l'attribution qui éclaire l'attribut » (*Ibid*, p. 165) et que « Rien ne va de soi. Rien n'est donné. Tout est construit » (Bachelard, 2004, p. 16). Le Moigne (2007) met en évidence le rôle premier du sujet comme connaissant et capable d'accorder de la valeur à la connaissance qu'il produit à partir d'une reconstruction de la réalité. La connaissance est envisagée avec une valeur pragmatique pour le sujet, c'est le potentiel utilitaire des conséquences des actions qui peut être retenu par exemple.

Deux hypothèses fondatrices sur la nature des connaissances constituent les fondements du constructivisme. L'hypothèse phénoménologique postule la relation entre le sujet et la réalité, l'interaction entre le sujet connaissant et l'objet de connaissance. C'est de l'expérience du sujet, traduite en représentations, que la connaissance s'élabore.

L'hypothèse téléologique pose que la connaissance construite ne peut être dissociée des finalités liées à l'action de connaître, reconnaissant ainsi un caractère intentionnel à l'acte cognitif. La connaissance est ici le produit d'un processus actif dont l'intentionnalité du sujet est le moteur même de cette production.

L'étude d'impact s'intéresse aux différents micros-changements qui vont jalonner la mise en œuvre d'un projet pour dégager les effets intermédiaires et durables qui participeront *in fine* à constituer l'impact final. Aussi, la connaissance produite dans cette démarche est une construction partagée entre le(s) chercheur(s) et les acteurs, de par leur interaction émane une production de connaissance que Michaux (2010) qualifie de « design émergent » pour l'opposer au « design préétabli et fixe » (*Ibid*, p. 38) qui ne peut s'avérer pertinent dans une approche constructiviste et *a fortiori* dans une optique d'accompagnement du changement avec pour perspective à long terme de produire des futurs souhaitables.

2. Posture de recherche

L'appréhension de l'impact d'un projet éducatif sous-tend que la production de connaissance au moyen d'une démarche d'étude d'impact se positionne en termes d'approches. Nous allons aborder les deux approches dites classiques de l'induction et de la déduction pour montrer en quoi elles participent à une approche de type abductif qui nous paraît approprié avec notre travail qui vise à installer l'étude d'impact dans le champ des Sciences de l'éducation. De plus, Dumez (2012) considère que la notion d'abduction permet d'enrichir l'explicitation d'une recherche qualitative et notre intérêt se porte sur la potentialité de prendre en compte les éléments relevant du surprenant.

La notion d'abduction a été théorisée par Peirce (1931-1935; 1958), philosophe du pragmatisme, pour qui elle vient compléter les deux autres types d'inférence que sont l'induction et la déduction. En effet, à elles seules, elles ne permettent pas de faire avancer les connaissances (Habermas, 1976, 2006). Il s'agit donc de comprendre la notion d'abduction au regard de ce que l'induction et la déduction peuvent apporter comme principe pour contribuer

à la construction d'un processus abductif qui « élargit notre savoir ; elle est la règle suivant laquelle nous introduisons de nouvelles hypothèses » (Habermas, 1976, p. 164). Avant d'aller plus avant dans l'argumentation sur l'abduction, posons quelques repères sur les deux autres types d'inférence selon Peirce (1958), l'induction et la déduction, qui amèneront à éclaircir certaines relations sur l'applicabilité d'une étude d'impact en Sciences de l'éducation.

L'induction cherche à induire des énoncés généraux à partir d'observations systématiques et rigoureuses de faits particuliers, elle prouve « que quelque chose se comporte effectivement d'une certaine manière » (Habermas, 1976, p. 164) . Le raisonnement du chercheur prend alors sa source dans l'expérience de terrain pour accéder à une dimension théorique, le cheminement du chercheur va du particulier au général. La position de Popper (2009) est claire concernant l'induction, il lui est impossible de procéder à une observation complète de la réalité et donc de permettre une vérification de ses énoncés généraux.

La déduction opère un mouvement inverse de l'induction dans le sens où le chercheur prend appui sur une théorie reconnue pour envisager les implications sur le terrain, il considère le général pour appréhender le particulier. C'est l'élaboration des hypothèses à partir de la théorie qui oriente la lecture du phénomène. D'ailleurs, Nunez Moscoso (2013) attribue à l'induction « une épistémologie de la subjectivité heuristique » ce qui souligne l'ordonnement du réel de par l'action, souvent inconsciente, des connaissances du chercheur et à son corollaire, la déduction, « une épistémologie des chemins tracés » en raison de son positionnement sur l'*a priori*. L'auteur met en avant concernant cette dernière l'intérêt scientifique notamment de pouvoir employer la théorie concernée dans un autre contexte.

Toutefois, la démarche la plus courante en science dans ce cas de figure est d'ordre hypothético-déductive et Anadón et Guillemette (2007) considèrent qu'une forme pure de ces deux démarches est illusoire. La seule différence que ces auteurs reconnaissent réside dans leur orientation générale « mais cette différence fondamentale ne permet pas de conclure que l'induction exclut complètement la déduction » (*Ibid*, 2007, p. 33), ce qui pose les premiers jalons en faveur d'une approche abductive.

On retient des travaux de Nunez Moscoso (2013) l'image du « chemin tracé » car nous prenons bien appui, comme explicité dans la partie théorique, sur les conceptions de l'étude d'impact dans les domaines de l'environnement, de la réglementation et du management notamment. Nous retenons aussi la « subjectivité heuristique » car nous inscrivons notre travail dans une perspective qualitative.

Nous allons maintenant interroger ce qu'est l'abduction, non pas d'un point de vue logique mais plutôt de celui de sa signification au sein d'une recherche en Sciences de l'éducation. Pour ce faire, nous partons des travaux d'Aliseda (2006) qui théorise l'abduction à partir de la notion de fait surprenant. Cette notion fait apparaître deux catégories possibles, la première relève de la nouveauté tandis que la seconde s'attache à l'anomalie. En effet, le nouveau est ce qui n'a pas d'explicitation dans la théorie d'arrière-plan et l'anomalie correspond à la constatation du contraire de ce que peut prédire la théorie. De plus, un seul fait surprenant permet d'élaborer une nouvelle hypothèse.

Nous tenons maintenant à attirer l'attention sur la distinction entre le surprenant de l'étonnement et de la sérendipité, termes qui peuvent laisser penser qu'ils sont équivalents. Or, une différence majeure les distingue si on les considère comme agissant dans le processus de recherche de l'impact d'une réforme. L'étonnement est défini par Thievenaz (2013) comme un processus actif d'un sujet de dérangement dans son action, initiateur de l'activité réflexive, elle relève toutefois de l'émotion. Cette notion fait bien référence à une rupture et trouve sa place légitime dans notre travail de recherche dans ses prémisses et constitue donc un facteur déclencheur. La sérendipité, quant à elle, est présentée par Catellin et Loty (2013) comme un processus de découverte dans lequel c'est la surprise qui compte et non le hasard, c'est trouver autre chose que ce à quoi on s'attendait. Ce dernier point nous permet d'avancer que la sérendipité peut surgir dans un protocole de recherche qui considère pour le moins l'imagination, voire l'indisciplinarité, comme une ressource et non comme un obstacle mais admettons aussi que ses conditions d'apparition rendent ce processus difficile donc rarement significatif. L'étonnement et la sérendipité ont en commun la soudaineté tandis que le fait surprenant est issu des phases de déduction – induction.

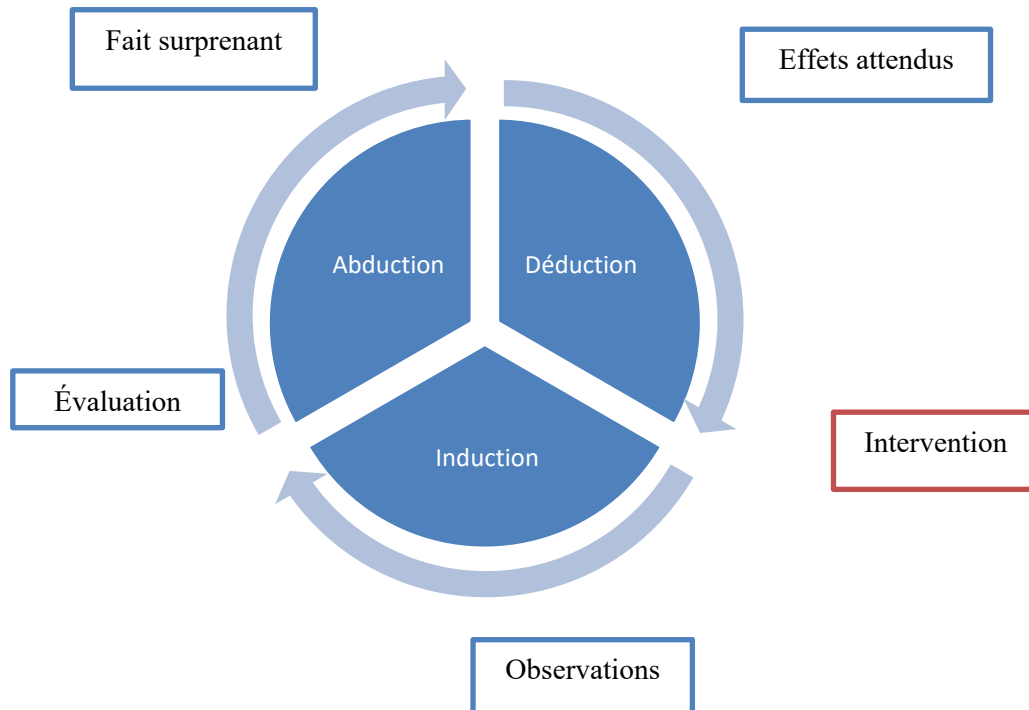
Retenons donc le fait surprenant qui, pour notre part, réside dans un changement inattendu, de nature imprévisible et incertaine, et dont l'influence modifie significativement l'évolution de la mise en œuvre du changement et/ou le design de la recherche en cours. C'est ce décalage ou déséquilibre qui vient féconder le processus de recherche.

On retiendra néanmoins de ces trois notions, fait surprenant – étonnement- sérendipité, la nécessité d'être en posture de se laisser surprendre pour *se saisir de*, surtout au regard d'une problématique d'accompagnement du changement, et de son corollaire, un « déjà-là ».

Nous situons l'étude d'impact dans une relation abductive, c'est-à-dire entre les données de terrain et les éléments théoriques sur la démarche d'étude d'impact que nous souhaitons stabiliser pour son intérêt de nous permettre de construire des hypothèses de travail car nous

retenons de Peirce (1958) qu'elle est la seule à pouvoir appréhender les « possibles » et fondons notre posture de recherche dans une boucle abductive (Nunez Moscoso, 2013) présentée dans le schéma suivant.

Figure 2. : Processus abductif



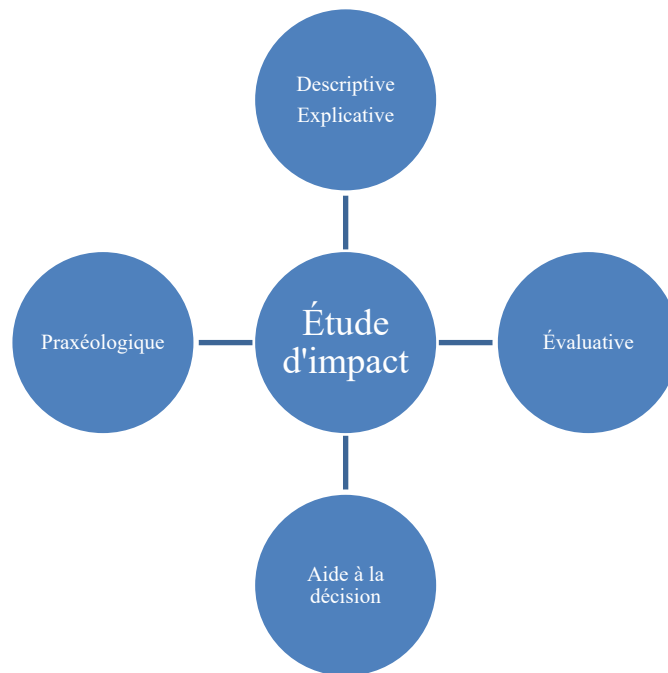
Le processus déductif opère ici à partir de la prescription et de la théorie de la constitution d'un impact (réseau d'effets). Les actions constituant l'intervention prennent place et produisent des micros-changements accompagnés de traces qu'il s'agit d'identifier pour catégoriser les effets, c'est le processus d'induction. Au regard de ces deux processus, un ou des effets inattendus constituent le fait surprenant qui participe à relancer la démarche dite abductive à partir d'une nouvelle hypothèse.

3. Visées de l'étude d'impact

L'étude d'impact comme démarche scientifique de l'accompagnement au changement comporte en son sein les caractéristiques du projet définis par Boutinet (1990) : penser un ailleurs souhaitable à réaliser, une réalisation à faire advenir et les acteurs sont les auteurs des

finalités du projet. Le projet permet de fournir l'orientation au dispositif scientifique mis en place à des fins de production de connaissances aussi il convient de présenter maintenant les quatre visées scientifiques que nous attribuons à l'étude d'impact. Le schéma ci-dessous illustre ces quatre visées et nous les expliciterons en suivant.

Tableau 3. Les quatre visées de l'étude d'impact



3.1. Visée descriptive et explicative

L'étude d'impact se veut descriptive dans le sens où il s'agit, pour pouvoir identifier les effets et les impacts d'un projet, de comprendre les interactions probables ou effectives entre le projet et le territoire concerné par le changement. Elle vise donc à décrire les relations entre le projet et les effets produits ou à venir sur les acteurs, les collectifs et/ou le territoire éducatif concerné. La description dont il s'agit se comprend ici comme multiple dans le sens où il est nécessaire de ne pas rester dans la description faite par les acteurs mais bien d'endosser pour le(s) chercheur(s) plusieurs lunettes afin de se donner les moyens de l'intelligibilité de la situation de changement. Si la temporalité d'observation pour décrire est importante, nous soulignons que c'est la perspective de description inaugurée par Braudel (1993) que nous retenons comme pertinente pour sa catégorisation temporelle. En effet, l'auteur établit un ordre descriptif qui commence par l'immobile, ce qui est quasi immuable, poursuit par les éléments qui subissent

un changement d'amplitude à long terme, ce qui peut rester en dehors du champ de perception des acteurs de terrain, et termine par le changement visible, celui explicité par les acteurs et que l'auteur qualifie de temps événementiel.

Selon Waaub (2012) deux types de description doivent être respectés. La première concerne le milieu récepteur avec comme précepte premier de délimiter la zone d'étude. En effet, cette dernière s'établit selon l'étendue de l'impact appréhendé, c'est-à-dire pour mémoire la surface sur laquelle seront ressentis les changements. Cette délimitation doit donner lieu à une justification précise et peut faire l'objet elle-même d'une division interne selon les caractéristiques du projet. La seconde concerne la sélection des composantes à étudier. Nous rappelons que si l'étude d'impact vise l'exhaustivité, c'est son horizon, elle est condamnée à l'incomplétude pour des raisons de faisabilité. Aussi, il s'agit de procéder à une sélection selon l'importance accordée aux composantes et en lien avec le degré d'influence du projet sur ces dernières afin de pouvoir décrire les variantes de réalisation du projet. Le but est donc bien de transmettre des informations sur ce qui est significatif.

La visée descriptive s'accompagne d'une visée explicative dans le sens où c'est l'appréhension des hypothèses causales qu'il s'agit de faire émerger pour identifier les effets produits, quelque soient leur nature et leur catégorisation. Il s'agit pour ce faire de prendre en compte la subjectivité des acteurs, c'est-à-dire leurs vécus et leurs représentations pour pouvoir donner à voir la réalité, les effets déclarés ou non déclarés et les effets émergents ou non émergents de la mise en œuvre de l'étude d'impact.

3.2. Visée évaluative

L'évaluation fait partie intégrante de la finalité de l'étude d'impact et c'est le processus de référentialisation qui constitue la base même de l'évaluation. Il s'élabore avec les partenaires de l'étude d'impact et permet à la fois « d'affecter des attributions causales expliquant les phénomènes observés » (Figari et Tourmen, 2006, p. 8). et de faire participer les acteurs.

En retenant la référentialisation (Figari, 2006), nous nous éloignons de la seule conception d'un référentiel fixe, il en reste néanmoins « une formulation momentanée » (*Ibid*, p. 48). Cette perspective demande alors d'éclairer selon nous deux dimensions de l'évaluation, souvent source de controverses, à savoir le contrôle et le rapport aux valeurs de l'évaluation. La conception de l'évaluation comme contrôle est prégnante dans la sphère administrative des politiques publiques et donc aussi dans celle dédiée aux politiques éducatives. Si nous ne rejetons pas complètement cette dimension en raison du contexte de prescription nationale

auquel nous nous intéressons, on ne peut par conséquent s'y soustraire, mais c'est bien une visée évaluative qu'on attribue à l'étude d'impact, celle qui porte en son sein l'émancipation en *sus* de la nécessaire intégration. Aussi le(s) chercheur(s) doi(ven)t apprécier les effets directs mais également les effets indirects, cumulatifs et résiduels et se dégager de la seule vision des objectifs fixés à la prescription car il laisse justement de côté ces effets (De Landsheere, 1979). Le simple contrôle ne permet tout simplement pas à lui seul d'atteindre la finalité de l'étude d'impact, prévenir les effets négatifs et promouvoir les effets positifs. En effet, s'il permet de vérifier la légalité et le respect des règles dans le cadre d'une réforme, il reste néanmoins restreint et c'est bien l'évaluation qui donne accès à l'hétérogène donc à une possible optimisation des effets recherchés. Ces deux fonctions critiques se distinguent alors par leur vision du monde qui est parménidienne pour le premier tandis qu'elle est héraclitienne pour l'évaluation car « les données privilégiées de l'évaluation, qui seront, finalement, les plus riches en significations, se trouveront ou se révéleront aux marges du processus, dans le non-dit, dans ce qui survient inopinément, dans l'imprévu, c'est-à-dire dans l'insu, dans l'impensé du système » (Ardoino et Berger, 1989).

Le rapport aux valeurs est le second point que nous souhaitons préciser. En effet, si l'évaluation permet de déterminer les valeurs (Lecoïnte, 1997), elle ne semble pas exempte de ce que nous nommons des pré-valeurs, c'est-à-dire celles que porte(nt) le(s) chercheur(s) en charge de l'évaluation donc présentes dès l'amont de la recherche, ainsi que celles portées par les décisionnaires ou commanditaires de l'étude faisant émerger par là-même un risque d'imposition de valeurs. Or nous rejoignons Dewey (2011, p.60) lorsqu'il considère qu'enquêter auprès d'une communauté de citoyens impose de s'interroger sur *ce à quoi ils tiennent* et par conséquent pour l'auteur *ce par quoi* ils tiennent ensemble. La formation des valeurs doit ainsi émerger d'une réflexion collective et nous ajoutons que dans une optique d'étude d'impact, ce sont tous les acteurs qui sont concernés, à charge pour le(s) chercheur(s) de convoquer les moyens nécessaires pour y parvenir. Ce dernier point fait appel aux conditions éthiques d'intervention du chercheur- accompagnant que nous présenterons dans le chapitre 5.

3.3. Visée d'aide et d'accompagnement à la décision

L'aide à la décision est une visée de l'étude d'impact reconnue dans toute la littérature dédiée (André et al., 2006; Guy, 2015; Hertig, 2006; Hostert, 2012; Leduc et Raymond, 2000; Philip-Gay, 2012). Nous allons présenter les caractéristiques d'une aide à la décision politique et

montrer en quoi l'étude d'impact en Sciences de l'éducation doit se munir d'un volet intervention qui lui confère ainsi une visée d'accompagnement de la décision politique.

L'aide à la décision ne peut se concevoir sans un temps dédié à la négociation de départ avec le(s) décideur(s) car l'étude d'impact est aussi « une pratique d'intervention à destination des sujets décideurs » (Bedin, 1993). En effet, il faut bien établir, ou pour le moins esquisser, les grandes lignes qui permettront *in fine* de procéder à l'évaluation qui se conçoit alors comme « un processus par lequel on traite des informations permettant de justifier des décisions possibles » (Stufflebeam, 1980, p. 48). On se situe ici dans une perspective de décision préétablie car « il importe de bien déterminer le type de décision qu'on sera amené à prendre » (Ketele et Roegiers, 2009, p. 42). Toutefois, Durat (2011) relève la difficulté dans une collectivité territoriale de pouvoir faire converger la vision des différents acteurs de ses services en vue d'une mise en action, ce qui rejoint selon nous la nécessité de maintenir une marge de liberté permettant l'adaptation du protocole aux réalités de terrain, auxquelles participent d'ailleurs les décisionnaires ou commanditaires de l'étude.

Aussi, l'accompagnement de la décision est, selon nous, au cœur de la démarche d'étude d'impact car l'esprit de cette démarche stipule de s'intéresser à tous les acteurs concernés par la mise en œuvre d'un changement ce qui implique que le(s) chercheur(s) doi(ven)t communiquer sur les actions entreprises ainsi que sur les résultats, intermédiaires comme finaux, de l'étude. Ce temps d'interaction est un processus de communication qui, selon Gardiès (2011, p.89) attribue un rôle primordial au récepteur « d'activation, d'interprétation et d'appropriation » de l'information transmise. Chaque acteur reçoit les informations au filtre de ses connaissances ce qui justifie, selon nous, une vigilance particulière de la part du chercheur-accompagnant.

Aussi on souhaite pointer ici un paradoxe inhérent à cette posture car « tout dire » peut s'avérer contre-productif aussi nous considérons que certains résultats devront, dans ce cas, faire l'objet d'une suspension momentanée de diffusion. Un autre paradoxe se fait jour dès lors que l'on travaille sur des effets *ante*, c'est ici celui de communiquer aux décisionnaires les incertitudes elles aussi inhérentes à la démarche d'étude d'impact. Les décisionnaires sont selon nous les acteurs à la croisée de l'aide et de l'accompagnement de la décision.

3.4. Visée praxéologique

Nous avons présenté les objectifs de l'étude d'impact concernant notamment le relever de tous les micros-changements, ce qui stipule une perspective heuristique, mais nous voulons maintenant souligner la visée praxéologique de cette démarche en Sciences de l'éducation.

En effet, si nous reprenons le principe de protection au sens large, c'est bien le champ des pratiques et les connaissances pratiques qui permettent d'intervenir sur l'*agir* des acteurs. Un lien étroit est créé entre la dimension scientifique de la démarche et la demande sociale dès lors que l'on retient son caractère délibératoire. Nous nous situons donc dans une perspective de transformation et d'amélioration du système étudié, c'est-à-dire sur le volet du « *pour* » (Marcel, 2010) de la recherche. Toutefois, le terme « améliorer » semble porteur de controverse selon le sens avec lequel le perçoivent les chercheurs en Sciences de l'éducation. Kotarbinski, considéré comme le père de la praxéologie, adopte une visée utilitariste, réduit l'agent à un critère de performance et se positionne dans un paradigme exclusivement déterministe (Leguérinel, 2009). Broussal (2017) s'inscrit en contre de la conception de Kotarbinski et nous le rejoignons pour penser la démarche praxéologique à l'instar d'Ardoino (1980, p. 18):

« La démarche praxéologique se donne pour objet d'établir une connaissance générale et ordonnée des comportements, des conduites et des situations, tous éléments dynamiques et dialectiques, temporels, c'est-à-dire existentiels et historiques d'une praxis ».

Aussi nous nous positionnons en faveur de l'intérêt pour les acteurs et d'une vigilance à l'altérité dans ce qu'elle a de richesse attendue et inattendue concernant les effets de l'intervention. Lhotellier et St Arnaud (1994) attribuent à la praxéologie une fonction de mise en « rapport harmonieux entre savoir et action » (*Ibid*, p.93) et St-Arnaud, Mandeville et Bellemare (2002) comme « une méthode conduisant à une mutation profonde des façons de penser les problèmes » (*Ibid*, p. 30) ce qui est selon nous une des particularités de l'étude d'impact avec sa phase *ante* changement. Et l'auteur poursuit en précisant que « Cette enquête est réalisée grâce à un effort constant pour relier et mener en même temps une action et une réflexion. Ainsi, les visées de la praxéologie sont de deux ordres : le perfectionnement professionnel et une contribution scientifique. » (*Ibid*, p. 31). La visée praxéologique porte en son sein une préoccupation pratique, celle de l'action, mais également celle de la théorie, les connaissances sur le changement. Aussi nous rejoignons Dewey dans sa volonté de dépasser l'opposition entre la théorie et la pratique, la science et l'action, car nous partageons l'idée que le volet « sur » est également une pratique, celle de la recherche scientifique. Aussi, nous orientons notre conception de la praxéologie vers le « s'y connaître » de Reboul (1980, p.182).

En effet, l'accompagnement par une étude d'impact ne peut se concevoir uniquement pour « savoir que » ou « savoir pourquoi » mais aussi pour « savoir comment » avec pour particularité du « comment demain ». C'est d'ailleurs, selon nous, inscrit dans son ADN puisqu'il s'agit bien de mettre en lien continu les phases d'analyses et les phases d'action (Autissier et Moutot, 2007). De plus, pour satisfaire aux conditions de « voir loin, voir large, analyser en profondeur » (Berger, 2008), c'est bien une compétence relevant de la périmaîtrise (Abernot, 1993) qui est aussi visée par cette démarche d'accompagnement. En effet, Abernot (1993) a développé le concept de périmaîtrise en le définissant comme un degré de maîtrise supérieur d'un domaine par un individu qui appuie son raisonnement sur des connaissances connexes mais nécessaires et l'auteur justifie sa position en argumentant que « Pour bâtir haut, il faut faire de larges fondations, pour creuser profond, il faut creuser large » (*Ibid*, p.187). La périmaîtrise permet selon nous de répondre de manière pertinente aux exigences d'un changement institutionnel récurrent dans le domaine éducatif car elle constitue « une manière de se conduire » qui peut être recontextualisée dans de nouvelles situations de changement, sans se limiter à l'objet initial du changement étudié. La périmaîtrise est un moyen efficace de se préparer en amont aux futures réformes.

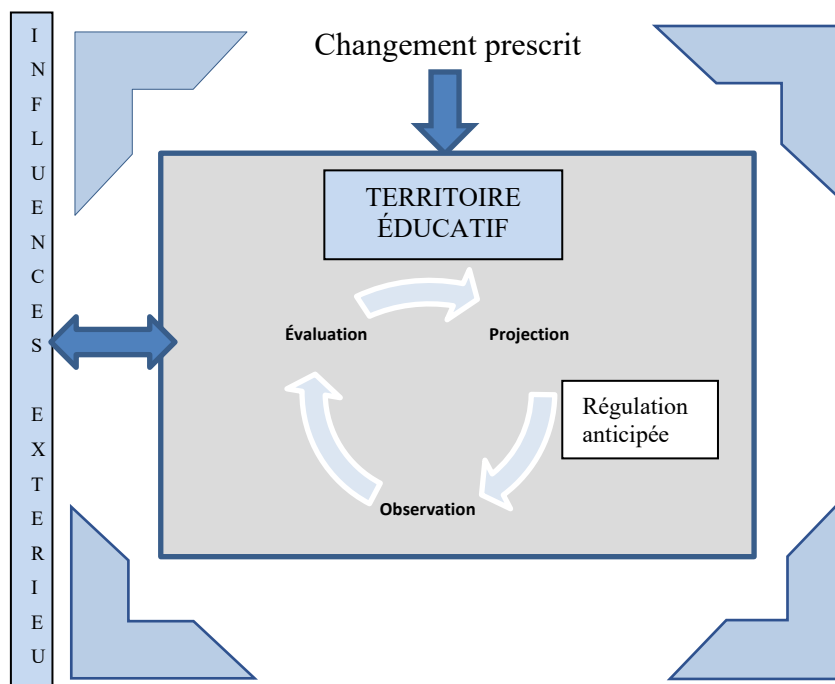
Synthèse du chapitre 3

Après avoir défini la complexité de la démarche et montré la non-pertinence d'une approche causaliste linéaire des effets produits, nous avons adopté l'approche de causalité circulaire (systémique) qui nous permet d'appréhender la globalité des micros-changements à l'œuvre. Nous avons positionné la démarche d'étude d'impact dans une épistémologie constructiviste dont la connaissance produite est le fruit des interactions entre le(s) chercheur(s) et les acteurs, le design de la recherche se construit donc en cheminant. Une posture en faveur d'une approche abductive a été retenue car considérée comme seule permettant d'enrichir l'intelligibilité du processus de changement. Nous avons terminé ce chapitre par l'explicitation des quatre visées que nous attribuons à la démarche d'étude d'impact pour satisfaire aux conditions d'une démarche d'accompagnement au changement en Sciences de l'éducation.

Chapitre 4 : Éléments théoriques et de méthode pour une démarche d'étude d'impact en Sciences de l'éducation

L'étude d'impact comme démarche pertinente d'accompagnement au changement en Sciences de l'éducation que nous défendons prend nécessairement appui sur les démarches initiées dans les domaines de l'environnement et du management notamment. Toutefois, nous partons du postulat que pour gagner les galons de pertinence en Sciences de l'éducation, cette démarche doit se penser en trois phases de manière circulaire. Nous proposons une schématisation de principe de notre conception de la démarche d'étude d'impact en Sciences de l'éducation que nous détaillerons en présentant les éléments théoriques qui participent à caractériser chaque phase, suivis d'éléments de méthode notamment pour les phases projective et évaluative de l'étude d'impact en Sciences de l'éducation.

Figure 3. Démarche circulaire d'une étude d'impact



1. Phase de projection

La phase de projection peut intervenir en amont d'un projet de changement et/ou en fin de projet de manière à anticiper les changements à venir. Elle se caractérise par sa démarche de prospective qui se montre d'une grande hétérogénéité dans la littérature dédiée tant dans sa conception que dans sa réalisation (Godet, 2001b; Lesourne et Stoffaës, 2001) aussi nous allons dans un premier temps expliciter les notions essentielles de cette démarche pour dans un deuxième temps s'attacher plus particulièrement à la méthode des scénarios.

1.1. Prospective : une « indiscipline intellectuelle »

La prospective « à la française » s'est développée dès la fin des années 50 et c'est Gaston Berger qui instaure le terme de prospective en lieu et place de celui de prévision. En effet, la prévision consiste à « voir avant » ce qui induit de déduire donc de considérer le passé comme seul point d'appui. Il s'agit donc de prolonger le passé dans l'avenir ce qui peut constituer l'objet d'une planification. Or, disons-le dès à présent, la prospective se veut être une construction au sens plein du terme car « la recherche prospective est un effort de connaissance accompli en vue d'un projet [...] Elle a pour tâche de définir ce qui serait *utile* de connaître de l'avenir au regard de la décision à éclairer » (Massé, 2008, p. 185).

La démarche d'accompagnement du changement dans un système complexe comme celui de la mise en œuvre de la RRS ne peut se satisfaire uniquement de prévoir tant le contexte socio-politique peut comporter d'éléments d'incertitude. Aussi ce sont plusieurs futurs souhaitables que doit envisager le groupe de pilotage, il peut donc faire appel à une approche plus proche des acteurs de terrain : la prospective. La prospective, selon Berger, prend racine « dans la prise en considération formelle de l'avenir dans les décisions humaines » (Berger, Bourbon-Busset et Massé, 2007, p. 13) et il lui attribue le caractère d'*attitude* (Berger, 2007) pour lequel il précise que « prendre l'attitude prospective, c'est se préparer à faire » (*Ibid*, 1958, p.87). Aussi, Berger définit cette attitude en trois points que nous allons succinctement présenter.

- « *Voir loin, voir large, analyser en profondeur* » : l'horizon d'étude doit être l'avenir lointain, donc dépasser l'intérêt pour l'événement et se centrer sur la situation en faisant émerger une tendance générale, dépasser ce que nous nommerons la spécialisation pour ouvrir aux complémentarités pertinentes, selon l'objet d'étude, et donc porteuses d'une vision commune. Enfin, dépasser les habitudes et routines d'étude pour identifier les facteurs déterminants afin « de comprendre le comportement et les motivations des hommes » (Berger et al., 2007).

- « *Prendre des risques* » : la liberté de risquer est un atout lié à l'horizon lointain car ce dernier permet de réajuster les actions prévues si de nouvelles circonstances inattendues apparaissent et elle est accompagnée d'une nécessité de risquer car au regard de la difficulté à rendre le monde prévisible, l'innovation est essentielle.
- « *Penser à l'homme* » : la particularité ici, au-delà de mettre au jour ce qui peut arriver, c'est la prise en considération de ce que les acteurs voudraient qu'il arrive. Aussi, les finalités sont au cœur des actions humaines.

La prospective se revendique comme une « indiscipline intellectuelle »¹⁷ face aux idées dominantes et qui permet de préparer plusieurs futurs, considérés comme souhaitables pour le territoire concerné (Godet, 2001b).

Relever les tendances lourdes, telles l'évolution de la structure de la famille ou le renforcement des lois de décentralisation, mais aussi les tendances qui émergent à bas bruit, celles dont les traces ne sont pas encore ancrées mais pourtant perceptibles pour ceux qui veulent bien « voir loin, voir large, analyser en profondeur ». C'est ici que réside une des plus-values de la démarche d'étude d'impact, voir ou même entre-apercevoir ce qui peut advenir comme un effet direct ou indirect sur le caractère durable des changements poursuivis.

La prospective est un outil pour construire l'avenir. Pour Blondel (1893), l'avenir est à construire à partir des éléments du passé et Berger (1958) va plus loin en considérant que nos projets justifient la plus grande part de nos actions d'où il considère que « l'avenir est la raison d'être du présent ». Toutefois, pour pouvoir se projeter dans l'avenir, il est aussi nécessaire de porter une attention au passé afin de dégager des permanences, des tendances lourdes, qui pourront être utilisées pour forger des hypothèses efficaces pour l'action et non plus des modèles d'action à suivre. Godet (2011) insiste sur ce dernier point en relevant que l'attitude rétrospective n'est plus pertinente car elle comprend le phénomène étudié comme devant rester stable, en dehors de toute évolution entre les deux temps considérés. Or, l'image du futur s'imprime dans le présent car ce sont nos actions actuelles qui participent à étendre ou à fermer le champ des possibilités futures. Aussi, pour Jouvenel (1982), la prospective permet de mettre en évidence les futurs possibles qui sont « enracinés » dans le présent en veillant à distinguer le conjoncturel de la tendance lourde. Il s'agit aussi, pour Massé (1962, p. 197), de « relever des faits infimes par leurs dimensions présentes mais immenses par leurs conséquences virtuelles

¹⁷ Formule de Pierre Massé (1973) reprise par Godet (1991)

». En effet, la prospective revêt un rôle de guide pour les actions présentes de manière à ne pas compromettre l'avenir de manière irréversible. D'ailleurs, les directives dans le champ du développement durable illustrent la nécessité d'une prise en compte systématique de cette réflexion.

La prospective, initiée par Berger dans le cadre d'une critique sur la décision, est une méthode qui permet de réconcilier le savoir et le pouvoir, les finalités et les moyens (Guyot et Brunet, 2014) donc d'agir sur la vision d'avenir du ou des décideurs. L'anticipation est ici au service de l'action.

1.2. Méthode des scénarios

Nous avons vu que la prospective tend à provoquer une bifurcation dans la manière de penser, c'est-à-dire se mettre en action vers des futurs souhaitables et non plus seulement possibles. Pour mettre en mouvement cette philosophie de l'avenir, il existe de multiples méthodes mais nous cadrerons ici nos propos à la méthode des scénarios que nous considérons comme pertinente pour communiquer et partager les futurs retenus avec tous les acteurs du territoire concerné.

1.2.1 Définition et finalité du scénario

Le scénario est une méthode qui permet un glissement de la vision déterministe de l'avenir vers la détermination de futurs souhaitables. Toutefois, Godet nous met en garde sur la spécificité d'un scénario en prospective car il « n'est pas la réalité future mais un moyen de se la représenter » (2001a, p. 11) gardant ainsi toute la flexibilité nécessaire à l'acceptabilité de « prendre des risques » (*Supra*). Nous retiendrons la définition de Godet (2011) pour qui c'est un « ensemble formé par la description d'une situation future et du cheminement des événements qui permettent de passer de la situation origine à la situation future » (*Ibid*, p. 36). Il s'agit de concevoir des futurs souhaitables *pour* et donc *avec* les acteurs concernés pour pouvoir agir dans le présent.

Une part de créativité et d'intuition entre en jeu car il s'agit d'imaginer en amont, d'adopter une attitude préactive et/ou proactive par rapport au futur et non plus une attitude réactive, voire passive, qui induirait qu'on accepte que la part d'incertitude puisse se transformer en effet négatif, résultat contre-intuitif par rapport aux finalités de l'étude d'impact. Notons que nous privilégions la prospective à l'aune de la stratégie, aussi une attitude préactive s'ancre dans une stratégie de prévention par rapport aux changements attendus alors que l'attitude proactive fait

référence à une stratégie volontariste vis-à-vis de l'anticipation des actions sur l'avenir (Godet, 2001a).

1.2.2 Notice de conception

Les scénarios sont issus d'une construction collective des futurs possibles aussi ils se constituent pour Godet (2011, 2007b) selon trois phases : construire la base, balayer le champ des possibles et réduire l'incertitude.

La construction de la base des scénarios consiste en l'élaboration de l'état actuel de l'organisation avec une prise en compte à la fois des variables clés (internes et externes) et de la stratégie des acteurs. Nous obtenons un système dynamique d'éléments liés entre eux et ce système n'est pas indépendant de son environnement.

Le balayage du champ des possibles s'attache aux enjeux et objectifs stratégiques fixés par l'organisation concernée pour la production de futurs souhaitables. Il s'agit de lister des hypothèses qui traduisent le maintien ou la rupture d'une tendance et ce sont les combinaisons des différentes dimensions du système qui constituent les multiples images du futur.

La réduction des incertitudes s'élabore à partir d'un nombre suffisant d'hypothèses, quatre minimum selon Godet (2007).

Nous synthétisons nos propos dans un tableau présentant les différentes étapes de ce processus de construction et nous précisons les méthodes de recueil et de production de données compatibles avec notre champ d'étude, les Sciences de l'éducation.

Tableau 4. Phases de construction de scénarios (d'après Godet, 2011, 2007b)

Chronologie	Phases	Méthodes	Opérations	Produit
Temps 1	Construire la base	Brainstorming	Identification des variables clés	Image d'un système dynamique
		Entretiens semi-directifs	Identification des stratégies des acteurs	
Temps 2	Balayer le champ des possibles Réduire les incertitudes	Ateliers de prospective	Détermination des enjeux et objectifs stratégiques	Image des futurs probables
			Corpus d'hypothèses	
Temps 3	Mise en forme	Ateliers d'écriture	Cheminement	Scénarios

2. Phase d'observation

La phase d'observation intervient dès l'entrée du changement sur le terrain afin d'instaurer un lien entre les impacts prévus et les mesures de pilotage mises en œuvre. Elle est déterminante pour pouvoir suivre le(s) processus de changement à l'œuvre sur le terrain d'investigation considéré dans la mesure où elle permet une remontée détaillée de toutes les incidences vécues ou constatées. Nous avons défendu *supra* l'idée de « voir loin, voir large, analyser en profondeur » (Berger, 2007) et nous voudrions maintenant éclairer la perspective, non pas contraire mais complémentaire, du nécessaire cadrage de l'étude. Aussi, nous allons procéder à l'explicitation de la notion de cadrage liée à celle d'expertise pour poursuivre par celles des méthodes qui permettent de réaliser un relevé des *traces* effectives pour pouvoir les décrire et les caractériser. Nous faisons le choix de présenter la cartographie des acteurs et la matrice d'impact. Enfin, nous terminerons cette partie sur l'observation par une critique de la notion de diagnostic qui participe à l'orientation de la méthodologie retenue pour entreprendre une étude d'impact en Sciences de l'éducation.

2.1. Processus de cadrage

Nous positionnons le processus de cadrage au niveau de la phase d'observation parce que nous considérons qu'elle lui est concomitante et nous rappelons que nous défendons une conception spiralaire des phases constituantes de la démarche d'étude d'impact.

Le cadrage est une action d'identification qui pose les bases de la démarche. En effet, il s'agit d'identifier les limites que l'on attribue au champ d'action de la démarche, les informations pertinentes pour les décisions et les enjeux du projet de changement.

Les limites relèvent des contraintes d'exécution à la fois sur le versant de la faisabilité que sur le versant de la pertinence des actions engagées. Concernant la faisabilité, c'est bien les questions de budget, de temps, de territoire(s) imposé(s) et de ressources humaines¹⁸ qui participent à déterminer l'ampleur de la démarche d'étude d'impact. La pertinence des actions du chercheur en Sciences de l'éducation trouve sa légitimité dans l'appréhension des principaux enjeux du changement concerné ainsi que dans la prise en considération des effets et de l'impact significatifs attendus. L'opération de cadrage ne peut se dispenser d'établir les conditions de

¹⁸ L'étude d'impact est une démarche multidimensionnelle et multiréférentielle aussi il est souhaitable de former une équipe de chercheurs en Sciences de l'éducation pour mener le projet « visée » d'accompagnement du changement.

participation du public, l'étude d'impact portant en son sein un principe de démocratie délibérative.

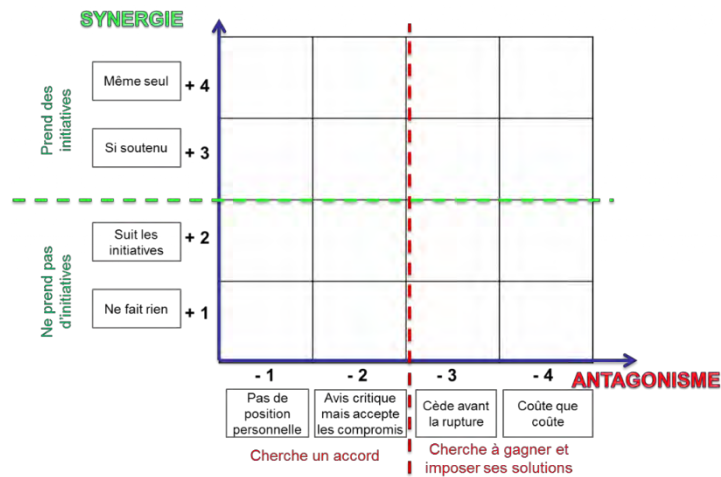
Cette étape de cadrage figure en première place dès lors qu'une étude d'impact est requise dans la littérature dédiée. Nous défendons l'idée que dans le cadre d'une recherche scientifique dédiée à l'accompagnement du changement, et non d'une prestation, il est nécessaire d'envisager les produits de cette étape comme pouvant faire l'objet d'un réajustement en cours de démarche et ce, à partir d'une expertise scientifique au sens de Roqueplo (1997) sur un domaine spécifique du changement étudié afin d'obtenir un grain plus fin d'étude.

2.2. La cartographie des acteurs

Nous nous appuyons sur les travaux de Fauvet (2004) en sociodynamique, méthode de conduite du changement, pour cerner le profil des acteurs concernés par une situation de changement afin de pouvoir établir les actions pertinentes d'accompagnement. En effet, on peut considérer dans un premier temps deux catégories de comportement à savoir celui de l'engagement et celui de résistance. On notera d'ores et déjà qu'un seul et même acteur peut faire état concomitamment de ces deux postures, tout dépend de l'étendue du projet de changement.

Fauvet (2004) a théorisé la notion de « stratégie des alliés » à des fins de gestion de l'énergie manifestée par les acteurs engagés dans un projet de changement. L'auteur considère les dimensions de synergie, c'est-à-dire l'énergie positive, et d'antagonisme pour l'énergie négative. Le changement étant un processus qui nécessite une phase de deuil, une part d'antagonisme peut apparaître mais l'« allié », en sociodynamique, est l'acteur qui déploie une synergie supérieure à la part d'antagonisme. Aussi la « stratégie des alliés » cherche d'une part à accroître la synergie des acteurs ainsi que le nombre de ces mêmes acteurs et d'autre part, à limiter l'antagonisme chez les autres acteurs. Tonnelé (2011) précise toutefois qu'à la fois « ce sont les alliés qui font la réussite d'un projet, bien plus sûrement que les opposants ne font son échec » (*Ibid*, p.11) et que les positions ne sont pas figées. Aussi, nous retenons le principe de la carte des partenaires de Fauvet pour positionner les acteurs et faciliter les stratégies d'actions d'accompagnement au changement en prenant en compte l'évolution des personnes et non pas que le contenu. Nous proposons une carte des partenaires dans laquelle figure la typologie des acteurs selon leur niveau de synergie (ce qu'ils font) et leur niveau d'antagonisme (ce qu'ils disent) : les passifs, les grognons, les opposants, les révoltés, les hésitants, les engagés, le triangle d'or et les déchirés.

Figure 4. Carte des partenaires selon Fauvet



2.3. La matrice d'impact

La matrice d'impact (Autissier et Moutot, 2013; Tonnelé, 2011) est un outil complémentaire à la cartographie des acteurs que nous avons présenté ci-dessus car elle s'attache à évaluer l'impact humain d'un projet de changement. Elle permet de mettre en évidence, pour toutes les catégories d'acteurs concernés par l'étude, les changements attendus¹⁹, le degré estimé de changement, la réception du changement en termes de gain ou de perte et les besoins d'accompagnement. Les matériaux issus des recueils de données servent de base pour renseigner la matrice d'impact. Nous proposons en illustration de nos propos une matrice d'impact comprenant le changement dans une perspective de réforme.

Tableau 5. Matrice d'impact (d'après Tonnelé, 2011)

Acteurs	Effectifs	Changements attendus	Degré de changement	Réception du changement	Besoins d'accompagnement
Élus		Selon la prescription nationale Selon la prescription locale	1 = faible 2 = moyen 3 = fort	Perçu comme un gain et/ou perte (en quoi ?)	Toute action permettant d'atténuer la perception négative et d'orienter vers une appropriation positive du changement
Cadres intermédiaires					
Acteurs de terrain					
Partenaires					

¹⁹ En management, c'est le terme « prévus » qui est utilisé, nous conservons « attendus » car nous le considérons plus approprié aux Sciences de l'éducation.

2.4. Critique de la notion de diagnostic

La notion de diagnostic figure en bonne place au sein de multiples démarches évaluatives tant au sein des Sciences humaines et sociales que celles des Sciences de la nature. Nous allons nous attacher à mettre au jour de façon critique les conceptions sous-jacentes au terme de diagnostic qui participent, selon nous, à la détermination d'une orientation de cette phase que nous ne partageons pas entièrement. En effet, Alain Rey²⁰ attribue deux sens au terme de diagnostic. Le premier sens relève du champ du médical et correspond à la « détermination de (une maladie, un état) à partir de symptômes » (Ibid, p.28). Cette acception induit que le sujet est déjà considéré comme « défaillant » car les symptômes sont bien l'expression de troubles et cet état constitue la raison d'être de l'établissement d'un diagnostic dans la perspective d'une guérison, soit après une action correctrice un retour à un état stable. Le deuxième sens est plus spécifique aux sciences et retient la dimension de « prévision, hypothèse tirée de l'analyse de signes ». Il s'agit donc de prévoir à partir de ce que l'on sait du passé, imprimant une seule perspective de vision. D'ailleurs, on note que pour Lecoq et Rebinguet (1994), dans le cadre de l'audit en formation, la détermination du diagnostic est dirigée sur « des origines et des causes de dysfonctionnement », on retrouve les deux sens explicités ci-dessus.

Au-delà des restrictions de sens que le terme de diagnostic comporte, il est important de ne pas exclure le type de relation entre le chercheur et les acteurs dans le cadre d'une étude d'impact en Sciences de l'éducation. En effet, c'est pour nous dans la relation que se joue la portée que doit avoir cette phase. Aussi, la locution « diagnostic partagé » apporte un degré supplémentaire car elle permet de dépasser une visée unique de production de connaissances pour imprimer aussi un processus de mobilisation qui participe à l'appropriation du changement par les acteurs concernés. Le partage ici n'exclut pas la visée de permettre un auto-diagnostic de la part des acteurs.

3. Phase d'évaluation

L'étude d'impact est perçue dans la société davantage comme une démarche évaluative que comme une démarche d'accompagnement au changement. L'évaluation marque sa place de

²⁰ Rey, A. (2005). Dictionnaire culturel en langue française. Paris : Le Robert

manière franche en fin de démarche, c'est-à-dire en aval du projet de changement, ce qui ne la différencie pas ici des autres démarches évaluatives mais il est à noter que l'évaluation s'insinue dès les premiers instants de réflexion lors de la phase de projection, en amont de la mise en place des actions de changement. Nous nous proposons d'interroger la notion d'évaluation afin de contribuer à circonscrire son champ d'action et d'explicitier comment et en quoi elle participe à l'accompagnement scientifique du changement au sein de la démarche d'étude d'impact.

3.1. Les modèles d'intelligibilité de l'évaluation

Les paradigmes convoqués pour penser l'évaluation, tels ceux définis par Bonniol et Vial (2009), ne doivent pas être compris comme un cloisonnement des actions d'évaluation à entreprendre mais bien comme un tout (Jorro, 2009).

3.1.1 Du paradigme de la mesure

Le paradigme de la mesure a pour principal objectif de quantifier un écart entre une situation de départ et celle d'arrivée, c'est-à-dire faisant suite à une intervention. Il privilégie une conception instrumentale de l'évaluation avec une visée de rationalisation ce qui tend pour les institutions de tutelle à renforcer la légitimité politique des changements engagés (Lamarque, 2004; Mouterde & Trosa, 2010; Ogien, 2013).

Dans son modèle de l'explication causale, selon Bonniol et Vial (2009), il est bien question de l'administration de la preuve et un des enjeux qui pourrait paraître pertinent pour nous est la recherche de la cause des effets constatés. Toutefois, cela induit alors la conception d'une mono-causalité linéaire ce qui ne correspond pas à la complexité qu'entraîne une territorialisation d'une politique éducative. Si ce paradigme peut être retenu pour certaines facettes de l'objet étudié, il ne peut en aucun cas être le paradigme dominant de la démarche d'étude d'impact en Sciences de l'éducation dans la mesure où nous défendons l'impact comme ayant une dimension subjective et la démarche comme un accompagnement du changement, stipulant de fait une approche interactionniste de l'évaluation. Ce paradigme ne peut prendre place dans une étude d'impact en Sciences de l'éducation que dans la temporalité dédiée au bilan, c'est-à-dire de manière rétrospective, et demande encore de laisser du temps à l'émergence des effets durables, conditions pour qu'il y ait effectivement un « produit » du changement.

3.1.2 Du paradigme de la gestion

Le paradigme de la gestion est présent dès lors qu'il s'agit de projets initiés à l'échelle d'un territoire et pour lequel l'évaluation est convoquée pour la plus-value qu'elle apporte (Bonniol et Vial, 2009) . En effet, on octroie à l'évaluation, en *sus* de produire des connaissances, la logique de « maîtrise » ce qui s'oppose en partie sur deux points à ce que nous souhaitons privilégier comme orientation théorique concernant la dimension évaluative de la démarche d'étude d'impact. Le premier concerne la possibilité d'une trop grande propension à la volonté de maîtriser les « choses », les actions et les acteurs car, sans vouloir tomber dans l'excès sur l'interprétation de ce paradigme, on ne peut pas ignorer les risques d'une dérive sur le « tout gestion » au sens de conduire le changement selon un tracé pré-défini auquel les acteurs ne pourraient se soustraire sous peine d'être perçus, voire déclarés, comme « défailants ». Nous défendons l'idée que la logique de développement visant l'autonomie de l'objet ou sujet évalué ne doit pas se soustraire à une logique unilatérale de rendu de compte. Nous partageons avec Vial qu'« on a à se défendre d'y être réduit car ce n'est pas la vie mais la bureaucratie. » (1995, p.47). En effet, il n'est pas à oublier que l'évaluation dans un contexte de politique territorialisée devient un instrument privilégié de régulation (Van Zanten, 2004) car elle permet une progression. De plus, dans l'optique d'adoption d'une conception moins gestionnaire et plus orientée vers l'accompagnement, ce paradigme montre une ouverture « à des visions du monde plus interactionnistes dans lesquelles la régulation de l'action occupe une place centrale » (Bedin, 2009, p. 49). La fonction de régulation est au cœur même de l'esprit de l'étude d'impact comme nous allons l'explicitier dans le point suivant.

4. Les temps de l'évaluation au sein de l'étude d'impact

L'évaluation des politiques publiques connaît une montée en puissance depuis son instauration réglementaire dans les années 90 (Lamarque, 2004) et pour laquelle la logique de reddition de comptes (*accountability*) devient dominante, c'est-à-dire selon nous le primat du contrôle sur celui de l'évaluation entendue comme production de valeurs (Lecoïnte, 1997). Au regard du statut émergent d'une théorie pour l'étude d'impact en Sciences de l'éducation, nous nous positionnons ici clairement en faveur de la conservation de l'esprit de la démarche (Jorro, 2009) et nous ne nous orientons donc pas vers la primauté de la technique. Aussi, nous allons nous intéresser aux trois temps de la démarche d'étude d'impact en précisant les approches et les fonctions que nous attribuons à l'évaluation.

4.1. L'évaluation en amont du projet : fonction de régulation et d'orientation

Nous prenons ici en compte le nécessaire processus d'évaluation lorsque l'étude d'impact est mandatée en amont du projet de changement. Retenons tout d'abord que cette phase se conçoit à partir de la notion de projet que nous qualifions de projet visée (Ardoino, 1984) car la dimension politique est bien dominante dans notre cadre d'étude.

La part évaluative de cette phase prend tout son sens par rapport à sa fonction de régulation que nous qualifions de « régulation anticipée » (Bonnaud, 2012). En effet, l'acte évaluatif permet ici « d'agir avant qu'il ne soit trop tard », c'est-à-dire de circonscrire les effets repérés comme possiblement²¹ négatifs pour envisager, créer des conditions présentes plus favorables pour le devenir. Dans un contexte de changement permanent dans le domaine de l'éducation, nous considérons ce temps comme essentiel pour cheminer vers la réussite d'un changement durable et pertinent au regard de sa territorialisation. L'évaluation s'inscrit ici dans une perspective de promotion des potentiels d'où la nécessité de procéder à des régulations anticipées d'ordre préventif, certes, mais également d'ordre proactif. On se situe bien dans ce cadre dans une visée d'amélioration d'une « situation non encore advenue » ce qui induit une fonction d'orientation pour les actions à venir.

4.2. L'évaluation en aval du projet : fonction de certification et d'orientation

L'évaluation d'un projet de changement ne peut se défaire de la nécessité de renseigner les décisionnaires et les partenaires de l'étude d'impact sur l'impact final de ce dernier. Nous rappelons que la notion de projet renvoie, de fait, à un début et à une fin (Boutinet, 1990). Il est à noter que ce dernier temps du cycle de la démarche présente deux fonctions dont la complémentarité permet justement de penser l'étude d'impact comme cyclique et non de manière linéaire. La première fonction concerne le bilan c'est-à-dire le rendu de l'évaluation des résultats de l'étude donnant à voir la différence entre les objectifs fixés au départ du projet de changement et les objectifs atteints. Il s'agit donc d'interroger un écart prévu avec celui effectivement réalisé. Ce bilan prend forme de certification dès lors que la démarche d'étude d'impact prend fin. Toutefois, nous relevons que cette fonction de certification permet de certifier socialement des changements effectifs certes mais également de communiquer les connaissances et les compétences produites à l'issue de la démarche d'accompagnement. Cela

²¹ Nous utilisons ici cet adverbe car nous nous situons dans ce cas de figure *ante* changement donc au regard de la complexité de la réalité, nous ne pouvons pas affirmer que des effets soient déterminés comme négatifs.

étant dit, on ne peut raisonnablement concevoir l'évaluation finale comme une porte qui se ferme sur le passé, celui-là même de la démarche effectuée, mais plutôt comme une invitation à poursuivre la réflexion de manière autonome et pour ce faire, ce temps final doit pourvoir les acteurs de terrain de pistes à explorer.

4.3. Les limites de l'évaluation au sein de l'étude d'impact

Nous défendons l'idée que l'étude d'impact n'est pas une « pure » démarche évaluative. En effet, nous lui attribuons deux espaces de liberté dans le sens où elle s'affranchie des contraintes édictées par les paradigmes de l'évaluation. Le premier espace de liberté concerne la phase prospective lors de laquelle, pour pouvoir imaginer des futurs souhaitables, et non encore forcément possibles, il s'avère nécessaire de se libérer du joug évaluatif pour laisser l'imaginaire prendre le pas. Toutefois, nous reconnaissons que les acteurs, tout comme le(s) chercheur(s) d'ailleurs, ont en eux des pré-jugés qu' Agostini et Abernot (2011) définissent à partir d'une approche philosophique comme constitutive de l'Homme, autrement dit la fonction évaluative lui permet « d'orienter son action » (2011, p. 7) mais pas de produire de jugement garantissant son aspect critique. Aussi, la part de prospective qui incombe à la projection de futurs souhaitables échappe en partie au domaine de l'évaluation, entendu comme procédure entre le référent et le référé. De plus, la phase projective demande, comme explicité dans la partie dédiée à la prospective, une « prise de risque », certes cette dernière doit prendre en compte l'aspect préventif qui constitue une partie de son intérêt mais nous pensons qu'une suspension de jugement doit également entrer en jeu à ce moment précis pour permettre la création de futurs imaginés qui ne soient pas conçus par un effet de miroir du temps présent. Nous rappelons d'ailleurs que la prospective est un exercice qui modifie d'abord les conditions du présent en vue de la réalisation des futurs souhaitables.

Nous nous positionnons en faveur d'une démarche d'accompagnement du changement qui marque un temps pour suspendre le jugement. Ce dernier terme, le jugement, est bien au cœur selon nous d'une des spécificités de l'étude d'impact. Considérons la conception de Dewey (2004) sur le jugement et l'interprétation des faits qu'il qualifie de procédure. Trois étapes sont nécessaires selon l'auteur pour pouvoir aboutir à un *bon jugement*, ce qui est pour le moins l'objectif poursuivi dès lors que l'on se situe dans une situation de devoir rendre des comptes, aux décisionnaires mais également à tous les acteurs et *a fortiori* aux co-auteurs de l'étude d'impact. Aussi il s'agit d'abord, selon Dewey, de prendre en compte « l'incertitude comme antécédent » car il y a nécessité d'une controverse entre au moins deux parties en présence et

donc des interprétations alternatives possibles sans qu'il soit possible à cette étape de pouvoir se déterminer. La seconde étape consiste en la sélection des faits évidents, accessibles au sens et « Par faits, nous entendons en effet, intellectuellement parlant, les données qui servent de preuves et autorisent ou une conclusion ou une décision » (*Ibid*, 2004, p.139). Le jugement à proprement dit est bien la troisième et dernière étape qui « équivaut à une décision » (*Ibid*, 2004, p.142). Or, l'étude d'impact comporte une phase d'observation qui doit se comprendre comme une suspension de jugement, moment où on laisse les phénomènes émerger et dont on relève les traces, ces dernières étant plus ou moins prononcées. D'ailleurs, Figari démontre qu' « analyser n'est pas évaluer » (2006, p. 113) car c'est le temps de l'actualisation des traces, ainsi que des non traces attendues pour notre part, dans l'élaboration d'un référentiel d'évaluation. Il s'agit bien ici d'arrimer l'analyse des micros-changements au processus d'évaluation.

De plus, à ce stade de nos propos, il nous semble important de préciser notre conception de l'évaluation au sein d'une étude d'impact. Aussi, nous partageons tout d'abord l'idée de Bonniol (1997) qui considère qu'« Évaluer c'est revaloriser avant de faire changer » et nous nous positionnons en faveur du primat d'une mise en perspective de « ce qui marche », marquant ainsi une rupture avec une certaine culture de l'évaluation qui ne se concevrait qu'à partir de l'idée d'un manque et ne serait orientée que vers la correction de « ce qui ne marche pas ». En pointant ce dernier élément, nous ne nous situons pas dans une vision angélique du temps évaluatif mais bien dans une perspective humanisante (Agostini et Abernot, 2011) de l'évaluation.

Synthèse du chapitre 4

Nous avons présenté les trois phases de l'étude d'impact, projection – observation – évaluation, qui sont à considérer de manière circulaire.

Pour la première phase, nous avons apporté un éclairage théorique sur la notion de prospective entendue comme attitude pour se préparer à faire en prenant en compte tant le passé, pour appréhender les tendances lourdes qu'il faut distinguer du conjoncturel, que le présent dans

lequel réside le terreau des futurs souhaitables. Nous avons retenu la méthode des scénarios pour mettre en œuvre une attitude proactive, c'est-à-dire une stratégie volontariste en faveur de l'anticipation des actions sur l'avenir. Pour ce faire,

La deuxième phase, celle de l'observation, nous a permis de poser la notion de cadrage, inhérente à l'étude d'impact, à partir des critères de faisabilité et de pertinence. Nous avons présenté comme outils d'une part, la cartographie des acteurs, permettant de les positionner en fonction de leur niveau de synergie et de leur niveau d'antagonisme, et d'autre part, la matrice d'impact qui se centre sur l'appréhension des changements selon les catégories d'acteurs. Ces deux outils sont complémentaires pour une démarche d'accompagnement du changement.

La dernière phase donnée à voir traite de la problématique de l'évaluation de l'impact. Nous nous sommes intéressée au modèle de la mesure, que nous positionnons au niveau du bilan, et au modèle de la gestion pour la prégnance de la fonction de régulation au sein de la démarche d'étude d'impact. Nous avons terminé ce chapitre par l'affectation des temps dédiés à l'évaluation en attribuant une fonction de régulation et d'orientation en amont du projet et celle de certification et d'orientation pour l'aval du projet. Notons que nous avons considéré que l'étude d'impact doit être porteuse d'un temps où le jugement est suspendu.

Chapitre 5 : Éléments d'éthique de l'étude d'impact en Sciences de l'éducation

Nous allons traiter dans ce chapitre de la nécessaire dimension éthique que nous voulons attribuer à l'étude d'impact en Sciences de l'éducation. Le domaine de l'éducation, fortement influencé par l'*accountability*, doit selon nous préserver ses caractéristiques d'humanisme et se garder d'absorber des démarches et des méthodologies sans y veiller. De plus, nous partageons la position de Reboul (1989, p. 96) : “est-il possible de faire des Sciences de l'éducation sans tenir compte des valeurs inhérentes à celle-ci ?... En tant que sciences, elles se prononcent seulement sur ce qui est (is) et non sur ce qui doit être (ought) ; et pourtant, l'« être » dont elles s'occupent, à savoir le fait éducatif, est de prime abord un devoir-être qui comporte, implicite ou explicite, une échelle de valeurs.”

Dans un contexte de changement prescrit, une recherche, quelle que soit son orientation, contribue à modifier les actions des acteurs. Il nous semble essentiel de préciser dans ce chapitre quelles sont nos conceptions de l'action, de l'acteur et bien entendu celles de l'acteur en action. L'étude d'impact comme démarche d'accompagnement du changement pose nécessairement la question d'une réflexion éthique de la part du chercheur-accompagnant tant sur sa conception d'une telle démarche que sur son intervention. Aussi, il s'agira de clarifier ce qu'on entend par éthique pour pouvoir poursuivre en proposant une réflexion sur les aspects éthiques soulevés par la conception d'une démarche d'étude d'impact en Sciences de l'éducation. Nous terminerons par les aspects éthiques concernant la dimension de l'agir éthique du chercheur-accompagnant intervenant qui constitue, selon nous, le nœud pour une démarche éthique d'étude d'impact en Sciences de l'éducation.

1. L'éthique : un concept polymorphe

Le concept d'éthique demande à être explicité tant d'un point de vue lexical que théorique. Tout d'abord, l'éthique peut être entendue comme synonyme de morale lorsqu'elle définit

« l'ensemble des règles de conduite tenues pour inconditionnellement valables » selon Lalande (2006, p. 655) mais aussi réciproquement, lorsque la morale énoncée se caractérise par une « théorie raisonnée du bien et du mal » (*Ibid*, p.655). Sur le plan théorique, Ricoeur (1990) reconnaît que rien ne permet, ni au niveau étymologique ni au niveau de l'histoire de l'emploi de ces deux termes, de les distinguer. L'auteur précise alors que l'éthique relève de la *visée*, et en cela est un héritage de la conception d'Aristote avec une perspective *téléologique*, tandis que la morale porte en son sein un héritage kantien avec un point de vue *déontologique*. Toutefois, le rapport entre les deux est de subordination, car l'éthique prime sur la morale, et de complémentarité dans le sens où il y a une « nécessité pour l'éthique de passer par le crible de la norme » et une « légitimité d'un recours de la norme à la visée, lorsque la norme conduit à des impasses pratiques » (Ricoeur, 1990, p. 200). D'ailleurs Morin (2004) abonde dans ce sens et défend l'idée d'une interpénétration entre l'éthique et la morale ce qui les rend inséparables et considère « l'éthique complexe comme méta-point de vue comportant une réflexion sur les fondements et principes de la morale » (*Ibid*, p.12). À ce stade de nos propos, on peut avancer que s'intéresser à l'éthique d'une démarche d'accompagnement du changement telle que celle de l'étude d'impact peut signifier une centration davantage axée sur le questionnement sur ce qu'il serait « bon » de faire et non de trouver des solutions *a priori* aux problèmes posés. Dans le cas contraire, c'est-à-dire avec une visée qui réside uniquement dans la résolution de problèmes, nos réflexions relèveraient davantage de la morale et seraient orientées uniquement vers des obligations de faire, ce qui n'est pas dans nos intentions. Nous souhaitons mettre en évidence ce que nous considérons comme des potentialités de la démarche d'étude d'impact pour *mieux* accompagner le changement car « parler éthique, c'est partir de la conviction qu'il existe une manière « meilleure » d'agir et de vivre » (Ricoeur, 1989, p.53) et tout en restant vigilant à l'*esprit* des Sciences de l'éducation.

2. La « visée éthique »

Nous convoquons tout d'abord Ricoeur (1990) avec sa conception d'une « visée éthique » car il semble pertinent, à ce stade de notre propos, d'éclairer l'orientation éthique que nous souhaitons allouer à la démarche d'étude d'impact. Nous précisons en outre que nous considérons, pour le développement qui va suivre, le chercheur au même titre que les autres acteurs de la démarche étudiée.

La « visée éthique » selon Ricoeur est « *la visée de la « vie bonne » avec et pour autrui dans des institutions justes* » (1990, p. 202). Trois pôles interreliés de réflexion sont retenus – la « vie bonne », avec et pour autrui et dans des institutions justes – mais c’est bien la « vie bonne », expression empruntée aux travaux d’Aristote²², qui constitue l’objet de la visée éthique. L’auteur précise que cette dénomination ne doit en rien être comprise comme « un champ libre à l’effusion de « bons » sentiments » (*Ibid*, p.202) mais bien comme une perspective téléologique pour une « vie accomplie », ce qui nous semble pour le moins pertinent pour notre travail qui consiste, rappelons-le, à stabiliser l’étude d’impact comme démarche d’accompagnement au changement dans le champ des Sciences de l’éducation.

La « vie bonne » réside pour Ricoeur dans deux types de capacités productrices d’estime de soi : la capacité d’agir intentionnellement et la capacité d’initiative. En effet, l’estimable en soi-même sont des capacités de choisir, de préférer mais aussi de « la capacité d’introduire des changements dans le cours des choses, de commencer quelque chose dans le monde » (Ricoeur, 1989, p. 53). Cette estime de soi prend donc source dans un moment de réflexion sur nos actions et permet donc de se reconnaître comme auteur et par extension « capable et agissant ».

Toutefois, l’estime de soi se doit d’être pensée avec ce que l’auteur nomme la « sollicitude », c’est-à-dire avec le deuxième pôle, « avec et pour autrui ». C’est ici que prend sens le pronom personnel *soi* que privilégie Ricoeur à celui de *moi*, à l’instar du titre de son ouvrage, *Soi-même comme un autre*, mettant ainsi la réciprocité au cœur de sa conception de la sollicitude. Notons tout d’abord que la notion de réciprocité n’induit pas une irréductibilité à l’égalité entre l’*autre* et *soi* et d’ailleurs, lorsqu’elle inclut l’aspect inégal possible entre les deux, c’est le processus de reconnaissance qui redonne vie au principe de réciprocité. Faisons un petit détour par cette notion de reconnaissance pour asseoir, selon nous, la nécessaire *mutualité* de reconnaissance pour une perspective d’accompagnement du changement. En effet, l’auteur établit qu’une reconnaissance mutuelle relie celle de soi, qu’il nomme l’*attestation* et qui se définit « comme l’assurance d’être soi-même agissant et souffrant » (*Ibid*, 1990, p.35), à l’*approbation* par un autre car « Autrui est ainsi celui qui peut dire je comme moi et, comme moi, se tenir pour un agent, auteur et responsable de ses actes ».

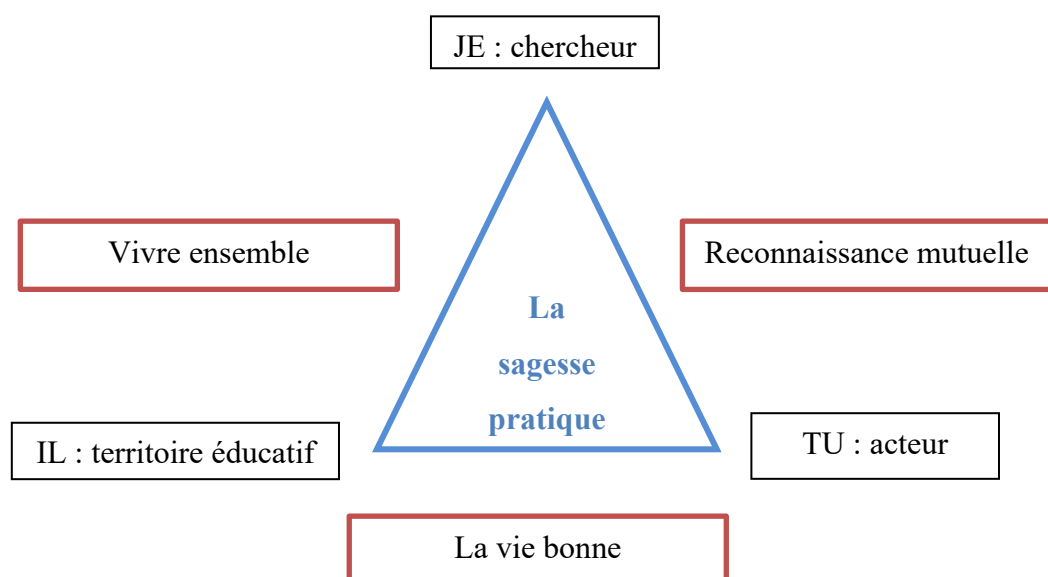
De plus, Ricoeur (2004) traduit cette conception de la mutualité par la question du vivre-ensemble, ce qui peut être rapproché de celle du « cheminer ensemble ». Le dernier pôle du tryptique ricoeurien, « dans des institutions justes », vise la structure dans laquelle se trouve

²² L’expression « vie bonne » est utilisée par Aristote dans l’*Éthique de Nicomaque*.

l'individu et qui régit le vivre-ensemble. Les conditions d'émergence de ce troisième pôle dédié à la justice sont liées aux deux premiers dans le sens où le *juste* appréhendé du côté du *bon* « marque l'extension des relations interpersonnelles aux institutions » (Ricoeur, 1990, p. 231) et l'institution est ici le système dans et par lequel la question du sens de la justice est mis en lumière. L'auteur retient notamment le concept de distribution afin d'interpréter les relations et assurer « la cohésion entre les trois composantes individuelles, interpersonnelles et sociétales de notre concept de visée éthique » (Ricoeur, 1990, p. 234).

Ricoeur (1990) nous incite avec la sagesse pratique qu'il défend dans sa conception de la visée éthique à une vigilance constante dans ce domaine afin de garder en considération le sens des pratiques de l'accompagnement du changement en Sciences de l'éducation et pour ce faire, l'auteur nous pourvoie d'un cadre de pensée nous permettant de faciliter notre intervention, dans le sens des prises de décision appropriées aux différentes situations rencontrées par le chercheur accompagnant intervenant, et de pouvoir être en mesure d'établir, voire renforcer, une relation de confiance avec les acteurs éducatifs concernés. Nous proposons une schématisation de notre conception de la visée éthique pour une étude d'impact en Sciences de l'éducation.

Figure 5. La visée éthique d'une étude d'impact



3. Des principes d'une étude d'impact discutés

Toute démarche d'accompagnement du changement doit (ou devrait) se prémunir d'une conception éthique de son action avant de pouvoir prétendre « opérationnaliser » ses objectifs auprès d'un public ou de bénéficiaires selon le domaine concerné. Nous allons confronter les conceptions des théories morales du conséquentialisme et du déontologisme que nous identifions comme fondation à notre réflexion éthique sur notre objet d'étude.

L'étude d'impact est aussi régie notamment par trois principes selon la littérature : l'utilité, l'efficacité et l'efficience. Nous nous proposons de discuter les valeurs éthiques qui participent à donner à voir comment ils peuvent s'inscrire dans le champ des Sciences de l'éducation. Si les principes d'utilité, d'efficacité et d'efficience ne sont pas inconnus de ce champ d'étude, il n'en reste pas moins qu'ils demandent à être pensés avec les valeurs que l'on attribue au fait éducatif (Reboul, 1989).

3.1. Conséquentialisme vs déontologisme

Le conséquentialisme est une théorie qui relève d'une philosophie morale qui peut s'entendre comme orientée vers le « bien » et/ou le « juste ». Pour la première option, il s'agit de déterminer la valeur d'un point de vue positif à différentes entités. La seconde, celle du juste, se focalise sur la détermination de l'option juste, c'est-à-dire celle à partir d'un choix qui donnera lieu à des conséquences « meilleures » en lien avec les valeurs défendues. Cette philosophie pose donc comme principe l'examen des conséquences d'une décision et de ses effets sur le monde et son orientation est téléologique²³ (Pettit, 2014). Toutefois, il n'est pas ici question pour cette théorie de prendre position et le sens de l'évaluation morale est axée sur l'impersonnel et le neutre, c'est-à-dire que le jugement de valeur s'effectuera en donnant un poids égal aux intérêts de tous. En effet, pour évaluer un choix particulier, un conséquentialiste va indiquer les caractéristiques des options à l'aune des conséquences attendues, prévisibles ou probables et ce, en prenant en compte un *meilleur* résultat général. C'est en cela qu'il se distingue, voire s'oppose, au déontologiste qui lui se base sur une détermination personnelle, c'est-à-dire que l'évaluation s'effectue en référence à l'agent et est liée aux caractéristiques de l'obligation. Le déontologisme est en effet « une éthique qui considère que certains actes sont

²³ Si le conséquentialisme a une orientation téléologique, il se distingue toutefois des théories téléologiques qui sont axées principalement à définir le bien et ne prennent pas en compte les conséquences de l'action à partir d'une pluralité de caractères.

moralement obligatoires ou prohibés, sans égards pour leurs conséquences dans le monde » (Berten, 2014, p.477). Pour illustrer la tension qui existe entre ces deux perspectives, nous pouvons considérer la différence entre promouvoir une valeur, telle l'équité entre tous les élèves d'un territoire par la mise en place d'une politique éducative dédiée et le fait de l'honorer *soi-même*. Le conséquentialiste honorera la valeur de l'équité que si cela est nécessaire à sa promotion tandis que le déontologiste considérera que cette valeur peut être honorée sans être forcément promue.

Nous posons maintenant des arguments en faveur de l'existence d'un entre-deux à partir d'une critique des deux philosophies morales présentées. Tout d'abord, le conséquentialisme ne semble pas considérer le niveau de pouvoir de contrôle de l'agent sur l'action ce qui constitue, selon nous, un premier biais à l'estimation de son action. De plus, l'agent n'est pas *en dehors* du monde mais bien *situé*, c'est-à-dire engagé dans un contexte pour le moins social, sinon socio-professionnel dès lors que l'on se réfère à la problématique de l'accompagnement du changement auprès d'une communauté éducative. Aussi, on ne peut pas envisager l'agent, d'un point de vue moral, comme inscrit dans une chaîne causale linéaire, il est bien susceptible de bifurquer si la situation le demande. D'un autre côté, celui du déontologisme, c'est la primauté du devoir qui tend, selon nous, à dévaluer l'agent car ce sont les principes qui dominent sur le *souci de soi*. L'argument majeur en contre à un positionnement unilatéral du côté du déontologisme réside dans la condition même de l'application de la règle ou de la prescription. En effet, il n'est plus à prouver que toute prescription fait l'objet d'une interprétation, ne serait-ce que pour pouvoir être appliquée de manière pertinente face aux exigences de la situation dans laquelle l'agent se situe. Aussi, pour notre part, nous retenons à l'instar d' Ardoino (1993) que l'agent est un acteur qui prend part à l'action et que notre perspective d'accompagnement réside dans l'action de les amener à être auteur, ce qui justifie qu'on ne peut éluder complètement aucune des deux philosophies explicitées dans cette partie.

3.2. De la notion d'utilité

Ces deux théories doivent être maintenant éclairées dans leur évolution pour nous permettre de faire le lien avec notre objet d'étude, l'étude d'impact, et tenter de lever certaines ambiguïtés quant à sa filiation limitée au conséquentialisme. L'utilité est la notion nodale entre le conséquentialisme et le déontologisme qui permet d'éclairer l'agir éthique du chercheur dans

le cadre d'une étude d'impact. Si une étude d'impact est régie dans la littérature par son utilité pour le projet de changement, nous voudrions ici interroger l'*utile* pour quoi et l'*utile* pour qui. Pour ce faire, nous restons dans le sillage des deux philosophies morales précédentes mais nous nous centrons désormais sur les travaux se référant à l'utilitarisme pour les confronter avec ceux de Rawls (1997) sur la justice. Ces deux théories se distinguent sur leur focale qui, pour les premiers se situe au niveau de l'action tandis que pour le second, c'est plus l'agent qui retient les préoccupations de l'auteur.

L'utilitarisme postule que ce qui est utile est bon et que c'est le principe de rationalité qui permet d'accéder à l'utilité, seul critère de la moralité pour Mill (2008). En outre, cette doctrine se positionne en faveur d'une utilité publique, c'est-à-dire pour le bonheur ou le bien-être de la communauté. Pour notre part, on retiendra la notion de bien-être pour éclairer l'utilité de l'action d'accompagnement dans la démarche d'étude d'impact en Sciences de l'éducation. Un projet de changement est établi dans la perspective de faire évoluer une situation de manière positive par rapport à un objectif ou une finalité comme celle de l'Éducation nationale en ce qui concerne la réussite de tous les élèves. Ces éléments constituent la base d'un engagement en faveur d'un changement mais une recherche scientifique comporte en son sein ses propres objectifs et finalités. Aussi, pour l'étude d'impact en Sciences de l'éducation, *l'utile à quoi* réside dans la production de connaissances académiques pour faire avancer les sciences, telle celle des sciences de l'éducation, adossée à un volet de production de savoirs pour l'action destinés aux acteurs de terrain. Elle ne se différencie pas ici des recherches du type recherche-intervention (Broussal, 2017; Marcel, 2010, 2015) mais sa dimension prospectiviste incite alors à considérer que le chercheur doit faire preuve d'une vigilance permanente car une partie du *quoi* se situe dans une temporalité qui n'est pas appréhensible directement, à savoir les futurs souhaitables. La nature des conséquences de l'action projetée peut être anticipée mais leurs valeurs en termes de positif ou de négatif ne peut se concevoir selon nous d'une manière unilatérale, ne serait-ce qu'au regard du degré même d'incertitude de leur occurrence qui réside dès lors que l'on sort d'un espace-temps présent ou passé. De plus, pour les utilitaristes, la doctrine de l'intérêt doit permettre de maximiser le bien-être global, ils se situent donc dans une visée pragmatiste où tous les moyens permettant d'y arriver sont considérés comme bons. Or si nous ancrons notre travail dans les Sciences de l'éducation, il n'est pas à sous-estimer, de fait, l'humain et il est donc impensable aujourd'hui de considérer comme l'adage populaire que « la fin justifie les moyens », même si cette dernière est moralement louable, une démarche éthique d'étude d'impact ne peut se construire sur ces prérequis. Elle se doit au minimum d'être

empreinte de prudence sur le *quoi* puisqu'un de ses premiers objectifs est de prévenir les effets négatifs durables pouvant émerger d'un projet de changement. C'est bien la sagesse pratique du chercheur et du collectif d'acteurs qui est ici concernée et le moyen privilégié en est la délibération.

Il s'agit maintenant de circonscrire d'un point de vue éthique la question *d'utile à qui*.

Aussi, l'utilité ne peut se départir d'une conception du *juste* ce qui nous amène à convoquer Rawls (2009; 2003) pour souligner notamment les aspects équitables d'une intervention car il est pertinent de penser que l'utilité ne peut pas se concevoir ni de la même manière, ni de même importance pour tous les acteurs concernés par l'étude d'impact. Cette position met en avant notamment la maxime de Bentham²⁴ : « Chacun doit compter pour un ; personne pour plus d'un » (Cléro, 2006) que nous retenons pour l'étude d'impact.

De plus, pour nous, c'est pour le moins l'acteur pour ne pas dire *l'auteur en devenir* qu'il s'agit de considérer et non pas simplement l'agent, notion qui nous semble restrictive au regard de la visée praxéologique que nous attribuons à notre démarche d'accompagnement. La question de l'utilité de l'intervention du chercheur ne manque pas de se poser pour l'effectivité des changements souhaitables attendus sur le *qui*. Aussi, le principe de justice orienté vers l'équité trouve sa place dans une conception éthique de l'utilité dans la mesure où il vient en appui de notre conception de *l'auteur en devenir*. En effet, en premier lieu, les acteurs de la communauté éducative doivent être considérés comme égaux face à l'accompagnement en raison de leur relation avec l'environnement de l'élève-enfant car chaque action produit des effets sur ce dernier qu'il n'est pas à sous-estimer quel que soit le sujet de l'étude dans un contexte d'éducation. Nous postulons donc que aucun acteur ne peut se voir exclus de l'étude. En deuxième lieu, c'est l'action même d'intervention du chercheur qui doit faire preuve d'équité pour un *juste* accompagnement au changement. Nous prenons ici le principe d'égalité équitable des chances de Rawls (2009) à notre compte, c'est-à-dire que les personnes accompagnées doivent pouvoir bénéficier des mêmes possibilités d'accès à la vie bonne. Il s'agira pour le chercheur d'adapter son intervention en fonction des profils des acteurs. Le caractère cyclique de la démarche d'étude d'impact offre d'assurer cette utilité *pour qui* en permettant une régulation de l'action d'accompagner à chaque cycle auprès de chaque acteur. De plus, nous faisons appel également à la théorie de la « zone proximale de développement »²⁵ de Vygotski

²⁴ Cette référence à l'utilitarisme se justifie par rapport à Rawls car il a d'abord été utilitariste avant de s'en écarter sur certains points comme sur la définition de ce qui est juste.

²⁵ La « Zone proximale de développement » se définit par l'écart entre le niveau de développement actuel d'un sujet, déterminé par les épreuves et les problèmes qu'il peut résoudre seul, sans l'aide d'autrui, et qui correspond à l'exercice autonome et intériorisé des compétences cognitives, et son niveau de développement potentiel,

(1997) pour asseoir *l'utile pour tous*. En effet, cette conception de l'apprentissage est selon nous particulièrement adaptée pour optimiser *l'utile du quoi* et *l'utile du qui*.

3.3. De l'efficacité - efficience d'une étude d'impact

La littérature dédiée à l'étude d'impact, quel que soit le champ de référence, fait état d'une démarche avant tout évaluative et adjoint au projet étudié les notions d'efficacité et d'efficience comme par exemple l'OCDE (2008) qui considère qu'« elle sert à examiner et mesurer les avantages, coûts et effets probables des réglementations nouvelles ou existantes ». Nous rappelons que cette démarche a été inscrite dans la Constitution en 2009, suite à l'adoption de la Loi organique relative aux lois de finances (LOLF) en 2001, ce qui contribue à positionner cette démarche dans un paradigme de rendu de compte. L'efficacité et l'efficience sont bien deux notions au cœur des préoccupations des dirigeants et l'éducation est un domaine qui n'y échappe pas.

Or, si nous ne nions pas totalement ces perspectives d'efficacité et d'efficience des actions menées, elles ne peuvent être adoptées dans le domaine des Sciences de l'éducation sans en préciser pour le moins les contours spécifiques à ce champ. D'ailleurs l'étude d'impact sur la RRS de 2014 répond selon nous d'abord à une obligation légale et ne donne pas à voir des principes méthodologiques propres au champ de l'éducation mais conserve un point de vue quantitatif orienté vers « plus de rendement » et principalement en réponse aux critiques apportées contre la réforme.

Aussi, nous proposons de discuter en quoi et comment les notions de l'efficacité et de l'efficience peuvent prendre place dans une réflexion éthique sur l'étude d'impact comme démarche d'accompagnement scientifique du changement en Sciences de l'éducation.

Tout d'abord, il s'agit de s'interroger sur quelles sont les significations que l'on donne à ces deux notions. L'efficacité est le rapport entre les effets attendus et les effets observés tandis que l'efficience va plus loin en établissant le rapport entre l'efficacité définie et les ressources mobilisées. Dans le cadre d'une intervention d'accompagnement du changement en Sciences de l'éducation, on peut estimer le caractère positif, neutre ou négatif de la démarche d'étude d'impact au regard de ces deux critères. Toutefois, la nature de l'efficace et de l'efficient pose

déterminés par les épreuves et les problèmes qu'il n'est pas encore capable de résoudre seul, mais qu'il peut résoudre dans des situations de collaboration et d'interaction sociale » (Rochex, 2005, p. 1051).

question selon les disciplines convoquées. Pour notre part, nous les considérons d'abord d'un point de vue humain, c'est-à-dire que la focale de l'attention doit être portée sur les coûts humains engendrés pour les acteurs, chercheur compris, et non en premier lieu sur les coûts financiers même si nous reconnaissons qu'ils ne peuvent pas être complètement écartés de la problématique pour des raisons évidentes de réalisme.

D'ailleurs, une première réflexion serait de dire que le chercheur ne va pas procéder à ce type de recherche sans s'assurer, au minimum, que son accompagnement est pertinent à la situation (critère de pertinence) et que les conditions de faisabilité sont présentes (critère de validité). Toutefois, il reste à déterminer par rapport à quoi et à qui l'étude d'impact peut être efficace et efficiente. En effet, les situations relevant du champ éducatif présentent une certaine hétérogénéité d'acteurs qui ont chacun leur problématique professionnelle face à la mise en place d'un changement. Aussi, les institutionnels, comme le ministère de tutelle ou la collectivité en charge du projet raisonneront l'efficacité au regard de la conformité tandis que le corps enseignant aura tendance à ne la percevoir que d'un point de vue pédagogique et notamment au travers d'une perspective de réussite scolaire. Ne répondre qu'aux exigences des premiers reviendrait non seulement à courir le risque d'un certain *assujettissement* mais aussi de sacrifier le *juste* à la suprématie de la conformité ou de l'efficacité, voire de l'efficience.

Nous retiendrons deux arguments notamment qui nous permettent de tenir une position en faveur du *juste*. Nous avons défini l'étude d'impact comme multidimensionnelle et multiréférentielle d'une part et détentrice d'une visée prospectiviste d'autre part, ce qui la place de fait au-delà du seul enjeu de conformité. Le second argument se situe au niveau des bénéficiaires pour lequel le changement est envisagé ou mis en œuvre : les *êtres en devenir*. Selon nous, ce dernier point doit faire l'objet d'une réflexion éthique permanente car s'il sert de motif à la décision de vouloir « changer le système », la multiplicité des intérêts en jeu peut avoir tendance à faire oublier *l'efficace* en termes d'éducation. Pour notre part, nous postulons que toutes les catégories d'acteurs doivent pouvoir bénéficier d'une certaine efficacité – efficience de la démarche d'étude d'impact et ce pour assurer un bénéfice final au public visé à l'origine du changement.

4. De l'agir éthique du chercheur-accompagnant

La question de l'agir éthique du chercheur en Sciences humaines et donc en Sciences de l'éducation et *a fortiori* sur un agir concernant l'accompagnement du changement, ne peut se départir de celle du rapport qu'entretient le chercheur avec les acteurs du terrain d'enquête.

Nous allons présenter des figures successivement qui seront systématiquement explicitées en suivant et qui nous permettront d'arriver à la conception d'un agir éthique du chercheur-accompagnant au sein d'une démarche d'étude d'impact. Nous nous proposons donc d'expliciter ce qu'on entend par l'agir éthique du chercheur-accompagnant. Nous nous appuyerons sur les travaux de Lecointe et Rebinguet (1994) concernant l'éthique de l'audit, notamment pour son analyse des trois types d'actions²⁶ que le chercheur est amené à conduire. Dans un deuxième temps, nous mettrons en regard cet agir éthique avec les niveaux de réceptivité – résistance de la part des acteurs de la démarche d'étude d'impact selon le degré de distanciation – implication du chercheur et pour finir, nous proposerons un schéma de principe sur l'agir éthique du chercheur-accompagnant.

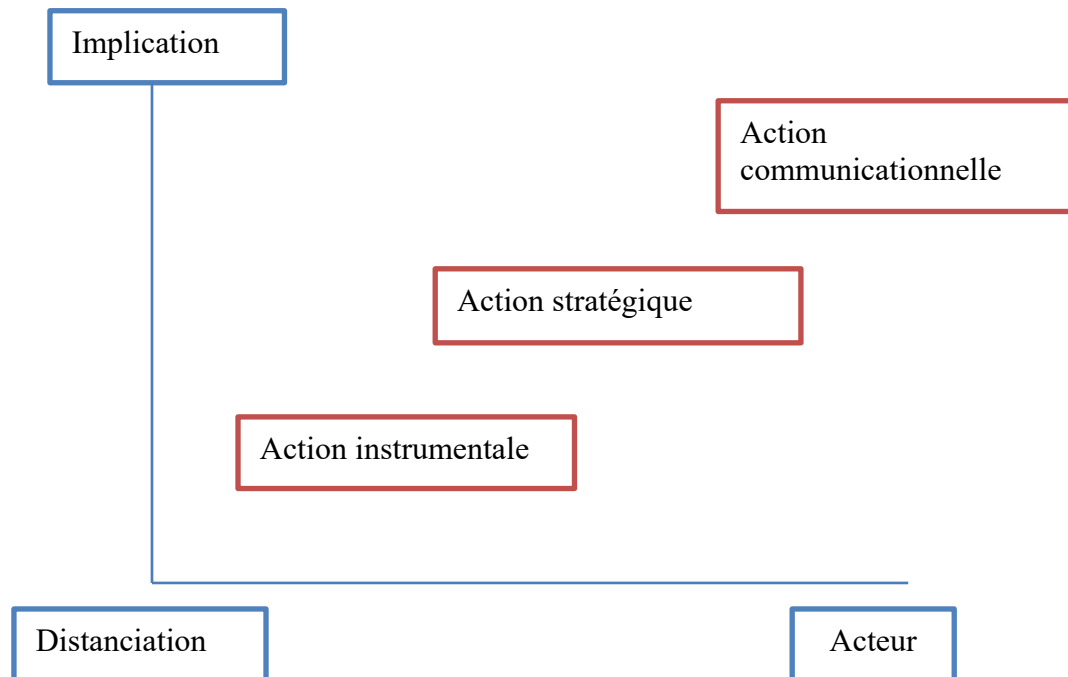
1.1. L'action scientifique du chercheur-accompagnant

La question de l'action scientifique du chercheur-accompagnant d'un point de vue éthique convoque nécessairement la dimension de la communication. En effet, nous avons déjà explicité dans les éléments épistémologiques afférents à la démarche d'étude d'impact que cette démarche stipule la participation des acteurs sans toutefois pouvoir préjuger de ce degré « en acte » de participation. La communication est donc un nœud où s'entremêlent des exigences d'ordre scientifique et éthique de l'action du chercheur-accompagnant.

Le chercheur-accompagnant que nous considérons, pour les propos qui vont suivre, est d'abord, selon nous, un scientifique qui se doit de veiller à sa posture entre le *dehors*, condition nécessaire pour une production de connaissance et le *dedans*, condition nécessaire pour pouvoir accompagner. Nous retiendrons donc un premier axe configurant ces deux pôles que nous nommons implication – distanciation sur lequel vont se positionner trois types d'action scientifique tels que définit par Habermas (1987) et discutés par Lecointe et Rebinguet (1994) : instrumentale, stratégique et communicationnelle. Nous proposons maintenant la figure de l'action scientifique du chercheur-accompagnant et nous en expliciterons les composants en suivant. Nous tenons à préciser que nous avons représenté les actions du chercheur-accompagnant de manière graduelle par commodité de représentation et nous avons retenu pour ce faire leur degré d'interrelation avec les acteurs.

²⁶ Il ne s'agit pas pour nous d'être exhaustive dans le recensement des types d'action qu'un chercheur-accompagnant est amené à effectuer mais bien d'éclairer en quoi son action scientifique peut contribuer au développement de son agir éthique.

Figure 6. Action scientifique et éthique du chercheur-accompagnant



Le chercheur-accompagnant est aux prises avec les tensions du jeu de son action de chercheur d'une part, qui stipule une distanciation par rapport au terrain afin de pouvoir rester dans une position objective pour appréhender les données recueillies et d'accompagnant d'autre part, qui demande d'être au contact avec les acteurs de terrain afin de recueillir les informations pertinentes à son étude. Selon l'action envisagée lors de la recherche, le chercheur-accompagnant ajuste ce qu'on peut qualifier de curseur pour sa posture entre une immersion et une prise de recul par rapport à son terrain d'investigation.

L'action instrumentale est un moyen utilisé et orienté vers la réussite du protocole de recherche dans le sens où elle s'attache à l'aspect technique en vue d'une analyse rationnelle des objets étudiés. Lecointe et Rebinguet (1994) soulignent que l'individu ne peut être ici considéré comme acteur au sens plein du terme car il s'agit d'exécuter une procédure. Du statut d'exécutant, on retient que l'aspect relationnel est par conséquent absent de la détermination de la réussite mais que c'est le degré d'efficacité qui fera l'objet d'une évaluation comme le précise Habermas (1987, p. 295). Cette modalité d'action constitue selon nous une première marche sur laquelle le chercheur-accompagnant peut s'appuyer pour asseoir une certaine

discontinuité, c'est-à-dire un temps de rupture dans l'accompagnement, nécessaire à l'objectivation de ses données.

L'action stratégique est la deuxième marche qui se situe, elle, dans l'interaction avec les acteurs considérés comme rationnels et capables d'autonomie. La confiance est au cœur de la conception de cette modalité d'action qui maintient toutefois une restriction à la notion d'acteur puisqu'elle reste sous influence et par conséquent n'accorde qu'une rationalité limitée (Crozier et Friedberg, 1977). C'est ici que doit subsister un point de vigilance pour ne pas tendre vers une « instrumentalisation » d'autrui aux seules fins poursuivies par le chercheur-accompagnant de production de connaissances. Si nous reconnaissons une part d'influence nécessaire à l'acte même d'accompagner, dans le sens où accompagner induit pour nous une marche ou une traversée avec autrui, de nature physique et/ou psychologique, l'action stratégique ne doit pas être une manipulation manichéenne mais bien relever plutôt de la motivation « éclairée » et ne pas perdre de vue ce que nous avons retenu de Bentham que : « chacun doit compter pour un, personne pour plus d'un ». Cette citation est donc valable aussi pour la considération de l'action scientifique du chercheur-accompagnant.

Enfin, l'action communicationnelle se conçoit dès lors qu'un collectif manifeste son désir de comprendre et « d'accorder mutuellement leurs plans d'action sur le fondement de définitions communes de situations » selon Habermas (1987, p. 296). L'auteur fait référence ici à la négociation comme processus essentiel en direction d'un agir communicationnel. Le chercheur-accompagnant se situe, à travers cette modalité d'action, au cœur d'un processus relationnel pour lequel la capacité de rationalisation des acteurs est reconnue *a priori* et dont la fonction est de construire collectivement les décisions à prendre (Lecoite et Rebinguet, 1994, p. 17). Lorsqu'on se place du côté du chercheur-accompagnant, il est à noter que cette action communicationnelle est dotée d'un double objectif : il y a une intention sous-jacente d'accompagnement au changement et concomitamment un message ou contenu de connaissances produites pour nourrir les débats.

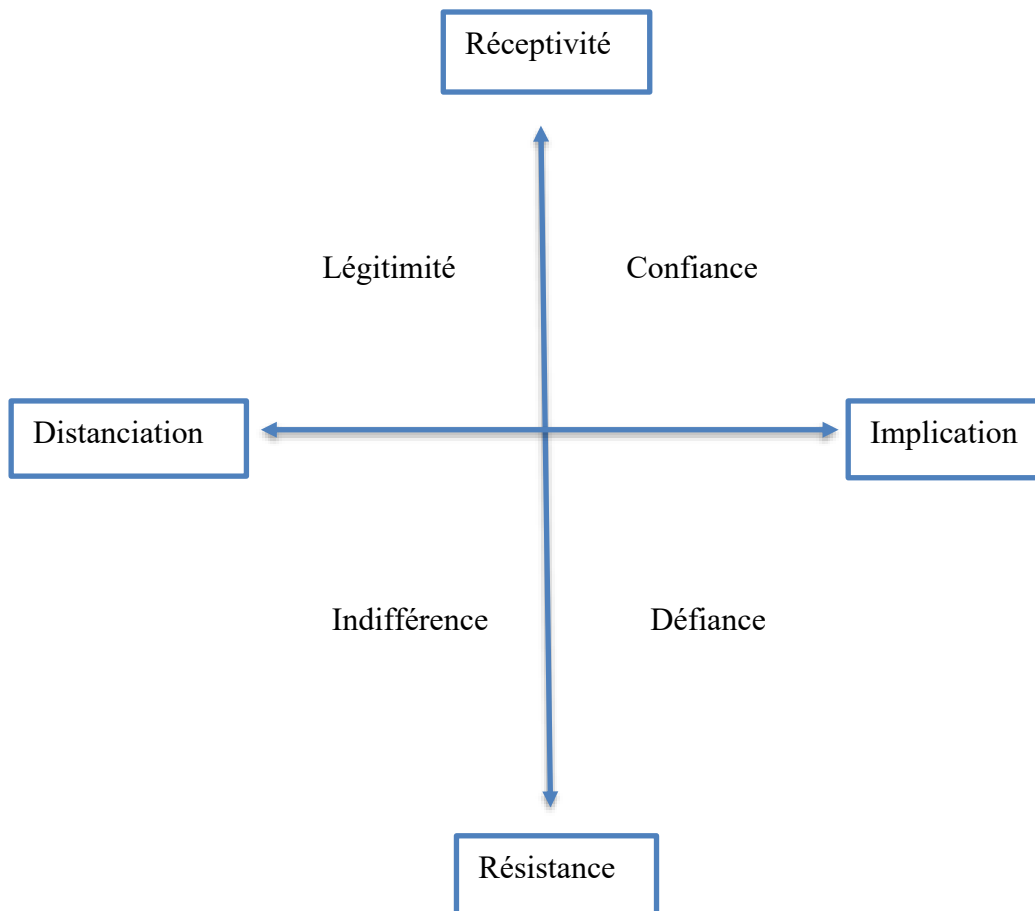
Ces trois modalités d'action demandent une vigilance particulière d'un point de vue éthique de manière générale mais se voit renforcée dès lors qu'il s'agit d'un travail exploratoire pour lequel les « agir d'origine »²⁷ ne peuvent pas être considérés comme des modèles qu'il s'agirait de reproduire.

²⁷ Nous faisons référence ici aux modalités existantes dans les champs scientifiques où la démarche d'étude d'impact est utilisée.

1.2. L'agir éthique du chercheur-accompagnant intervenant

Nous allons maintenant nous intéresser à l'agir éthique du chercheur-accompagnant intervenant en fonction du degré de réceptivité – résistance des acteurs de son accompagnement scientifique. Nous conservons pour ce faire, en axe horizontal, le degré de distanciation – implication du chercheur-accompagnant que nous avons déjà explicité ci-dessus. La manière dont l'intervention est menée par le chercheur n'est pas neutre et produit auprès des différents acteurs des effets pouvant conduire à des niveaux opposés de perception de son action. Nous reconnaissons que ces niveaux ne sont pas figés et que, s'ils peuvent s'ajuster de manière positive, de par les régulations opérées par le chercheur-accompagnant intervenant notamment, ils peuvent aussi subir des fluctuations en sens inverse selon le caractère plus ou moins litigieux de la partie du projet de changement considéré. Notre conception de cet agir peut donc donner lieu à quatre dimensions que le schéma suivant illustre.

Figure 7. Agir éthique du chercheur-accompagnant intervenant



L'intervention du chercheur-accompagnant doit être comprise comme un processus visant successivement l'adhésion puis l'appropriation du changement par les acteurs. Aussi l'agir éthique du chercheur-accompagnant intervenant doit prendre en compte ces deux principaux objectifs en amont de la mise en acte de la recherche. C'est la posture du chercheur qui va orienter le processus de changement chez les acteurs et il est important à ce titre qu'il ne soit pas l'*agent* des décisionnaires mais bien un *co-auteur* du changement initié. En effet, le chercheur doit penser sa pratique de recherche dans une perspective d'obtenir un degré de légitimité et de confiance suffisant auprès du collectif d'acteurs afin d'assurer la réceptivité de son intervention. La légitimité prend sa source dans les compétences scientifiques reconnues du chercheur sur la problématique donnée mais si elle s'avère nécessaire, elle n'est pas suffisante.

Le chercheur doit en parallèle mettre en place un protocole d'intervention en accord avec les acteurs, c'est-à-dire s'éloigner de la sphère de l'objectivité pour accéder à la sphère de la subjectivité, seule pourvoyeuse de motifs « sur-mesure » pour initier un agir approprié d'accompagnement au changement. Il faut donc qu'un processus délibératif s'installe et perdure tout au long de la recherche pour que la confiance vienne co-alimenter la légitimité du chercheur mais également celle de l'intervention. Nous faisons une distinction entre l'*être* qui cherche et l'*action* de mener une recherche car ils ne sont pas forcément perçus de la même manière par les acteurs, ne produisent donc pas les mêmes effets, ce qui fait osciller le degré de réceptivité et par voie de conséquence celui de légitimité et de confiance.

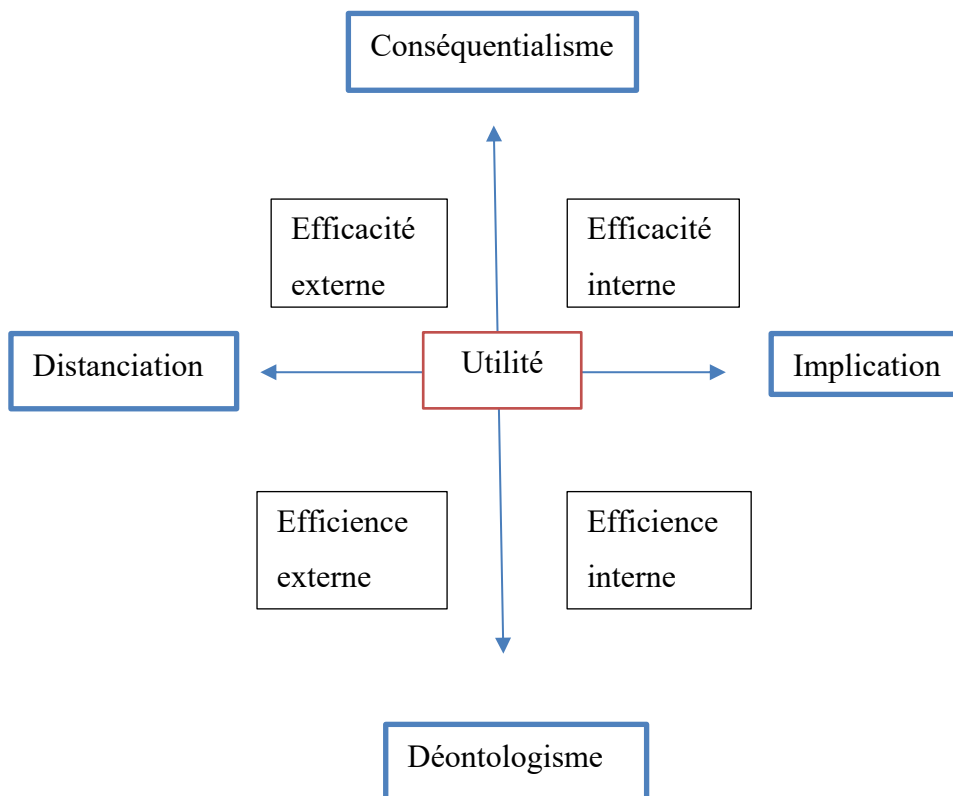
Le chercheur-accompagnant fait office de force de propositions mais n'est en rien celui qui dirige, selon la conception d'une prescription totale, mais il est en revanche porteur d'intérêts, étant entendu qu'il a mis en place toutes les précautions d'usage en termes d'anonymat et de confidentialité.

Si la légitimité et la confiance sont deux critères nécessaires pour pouvoir mener une recherche dans le domaine de l'accompagnement du changement, il n'est pas à sous-estimer qu'il existe une part des acteurs qui tendent vers la résistance et dans le meilleur des cas montrent de l'indifférence mais ils peuvent aussi ressentir de la défiance, alors source de freins à l'action collective.

1.3. L'agir éthique du chercheur-accompagnant en démarche d'étude d'impact

L'agir éthique du chercheur-accompagnant dans le cadre d'une étude d'impact peut se conceptualiser à partir de deux axes : le premier axe vertical représente le degré de représentation des philosophies morales à savoir, le conséquentialisme et le déontologisme, que nous avons présentés ci-dessus, tandis que le second considère les modalités d'un accompagnement scientifique de la part du chercheur. Selon ces deux axes, nous pouvons définir quatre figures de cet agir en termes d'efficacité externe ou interne et d'efficace externe ou interne, termes concomitants à la notion d'impact dans la littérature dédiée, que le schéma suivant donne à voir.

Figure 8. Agir éthique du chercheur-accompagnant en démarche d'étude d'impact



Commençons par nous arrêter sur la notion d'utilité, positionnée au centre de notre figure. Elle se situe au croisement des chemins et constitue le cœur du processus de l'agir éthique dans le sens où si son existence n'est pas avérée, il n'y a tout simplement pas de démarche d'étude

d'impact. Notre positionnement éthique concernant l'utilité prend en compte *l'utile pour quoi* et *l'utile pour qui* comme explicité dans le point 3.2 de ce chapitre.

Le chercheur-accompagnant intervenant par la mise en œuvre d'une étude d'impact se doit de trouver une position d'équilibre entre les pôles du conséquentialisme, donc plus particulièrement celui de l'utilitarisme, et du déontologisme. Il en est de même pour la position entre le dehors et le dedans mais pour les deux, la position n'est pas un état fixe, c'est l'image d'un curseur qu'il faut imaginer pour concevoir l'action du chercheur. Selon la position du curseur, les effets attendus de la démarche d'étude d'impact peuvent se distinguer, se succéder, voire se relier.

Nous partageons avec De Ketele et *al.* (1989) que l'évaluation de l'école relève de la visée et non d'un but en soi. Nous avons défendu dans le chapitre consacré aux éléments théoriques et de méthode de l'étude d'impact que nous ne concevons pas cette démarche comme purement évaluative et qu'elle porte en son sein des intermédiaires où le jugement est suspendu pour laisser émerger les conditions de construction de futurs souhaitables. Toutefois ici, c'est bien l'aspect évaluatif de l'efficacité et de l'efficience que nous retenons en nous référant aux travaux de Sall et De Ketele (1997) pour en distinguer les contours et à Jullien (2002) pour en déterminer le contenu.

Selon Sall et De Ketele (1997), l'efficacité externe correspond aux produits ou aux effets à l'extérieur du système considéré mais dont ce dernier est à l'origine. *A contrario*, l'efficacité interne s'attache aux résultats de ce système et sont produits en interne dans l'un des niveaux de ce système. Pour mémoire, l'efficacité est le rapport entre les effets attendus et les effets observés et l'efficience prend en compte le rapport entre l'efficacité déterminée et les ressources employées. L'efficience est envisagée par les auteurs de la même manière que l'efficacité, c'est-à-dire selon les points de vue externe et interne. Les deux critères font l'objet d'une évaluation à partir de données quantitatives et/ou qualitatives.

Nous situons notre démarche dans une orientation éthique de la « vie bonne » aussi la conception de l'efficacité et de l'efficience ne peut se voir restreinte à une visée de ce qu'on pourrait qualifier de performance opérationnelle car il s'agit aussi de performance sociale et politique pour ce type de démarche d'accompagnement. Les critères d'internalité et d'externalité sont pertinents au regard du principe d'exhaustivité vers lequel l'étude d'impact doit tendre.

Considérons maintenant l'efficacité, non plus dans une perspective de rendu de compte mais à l'aune de la pensée chinoise comme nous le propose Jullien dans son *Traité pour l'efficacité* (2002). En effet, la philosophie chinoise nous intéresse car elle se préoccupe avant toute chose de l'advenir, de ce qui n'est pas encore mais qui le sera grâce à une centration sur la facilité et non sur les difficultés pour envisager l'évolution. Aussi, est efficace une situation dès lors qu'elle est porteuse d'énergie, au même titre que l'eau est détentrice de force pour rester dans la symbolique du fleuve d'Héraclite. C'est dire que ce sont les conditions d'installation de la démarche de recherche en étude d'impact qui impulsent un premier souffle d'efficacité en permettant à chacun de s'exprimer et de participer soit au sein de groupe de travail, soit auprès du chercheur si les conditions de participation ne peuvent pas être réunies pour tous. Nous retenons une deuxième condition d'efficacité selon cette théorie, c'est celle de savoir tirer parti des situations dans le sens de s'accorder l'opportunité de déceler du potentiel alors que règne l'inattendu, facteur reconnu comme déstabilisant voire comme un frein à l'action. Or nous défendons l'idée qu'il existe toujours un potentiel de positif, même lorsque la situation s'avère assez négative, mais que la difficulté réside dans son écoute alors qu'il peut être qu'au stade embryonnaire. Selon nous, ce dernier point met en évidence la responsabilité du chercheur dans le processus d'émergence de l'efficace, c'est sa posture en adéquation avec une philosophie de « voir loin, voir large, voir en profondeur » que nous retenons de Berger (2008). De plus, si nous reprenons l'image de la sagesse pratique de Ricoeur (1990), on peut postuler que le chercheur-intervenant doit ici faire montre de capacités évaluatives sur sa propre action afin d'être en mesure d'influencer positivement, c'est-à-dire en plein respect des vœux et possibilités de compréhension et d'apprentissage de chacun des acteurs, individuel ou collectif, une situation pour laquelle l'action n'est pas encore à accomplir.

Toutefois, nous restreignons à ces derniers éléments notre référence à cette philosophie chinoise car nous ne partageons pas l'optique exclusive envers l'efficacité pour obtenir un profit. En effet, si profit il doit y avoir, ce sont les acteurs au sens le plus large qui doivent en être les bénéficiaires. Le développement professionnel et personnel ne peuvent être occultés, ni séparés, selon notre conception éthique de la démarche d'étude d'impact en Sciences de l'éducation.

Synthèse du chapitre 5

Nous avons consacré ce chapitre aux éléments éthiques nécessaires, selon nous, pour que la démarche d'étude d'impact puisse s'inscrire dans les Sciences de l'éducation comme démarche adaptée à l'accompagnement du changement dans ce domaine.

Nous avons attribué une visée de « vie bonne » à la démarche d'étude d'impact et nous avons procédé à une analyse critique des principes et des notions afférentes à notre objet dans la littérature dédiée : le conséquentialisme et le déontologisme d'une part et l'utilité, l'efficacité et l'efficience d'autre part. Cela nous a permis de théoriser des agirs éthiques selon l'action du chercheur dans la démarche. Ainsi, l'action scientifique du chercheur-intervenant doit faire montre d'un recul suffisant pour assurer la scientificité de ses analyses, veiller aux conditions en faveur d'une motivation « éclairée » des acteurs et d'instaurer un processus de co-décision. L'agir du chercheur-accompagnant intervenant vise l'adhésion et l'appropriation du changement aussi, il doit se positionner en fonction des niveaux de réceptivité et de résistance afin de gagner ses galons de légitimité et de confiance, essentiels à l'essence même d'un accompagnement du changement.

Le dernier agir du chercheur-accompagnant que nous avons établi se situe au cœur de la démarche d'étude d'impact. Il pose les conditions d'efficacité et d'efficience de la démarche en postulant la prévalence de l'expression de tous les acteurs concernés, la mise en avant d'un potentiel positif, renversant en cela les conceptions d'origine de l'étude d'impact, et enfin l'auto-évaluation permanente du chercheur-accompagnant.

Synthèse de l'Étape 1

Cette première étape de la thèse a permis de mettre au jour notre conception de l'étude d'impact comme démarche d'accompagnement du changement en éducation. Nous avons tout d'abord dans le **chapitre 1** retracé l'évolution des notions constitutives de l'étude d'impact dans les domaines de l'environnement et de la réglementation notamment. Nous avons explicité le cheminement législatif de l'étude d'impact dédié à l'origine à la protection de l'environnement et orienté aujourd'hui vers une visée démocratique.

Pour poser notre argumentation en faveur d'une étude d'impact en éducation, nous avons composé nos propos à partir de quatre préoccupations d'ordre scientifique. Le tableau suivant en présente une vision synthétique.

Tableau 1. Les quatre axes d'étude de la première étape

Épistémique	Épistémologique
Théorique - Pratique	Éthique

Le **chapitre 2** dédié aux éléments épistémiques nous a permis d'inscrire un lexique spécifique aux éléments d'analyse de l'impact. Nous avons défendu l'idée qu'un impact est le produit d'un réseau d'effets issus des actions engagées et de la prise en compte des zones de sensibilité du territoire éducatif.

Les éléments épistémologiques convoqués dans le **chapitre 3** ont contribué à positionner la démarche d'étude d'impact dans le courant systémique avec une perspective constructiviste. Une argumentation en faveur d'une approche abductive nous a amené à expliciter notre posture de recherche et nous avons retenu quatre visées à notre démarche : descriptive et explicative, évaluative, aide et accompagnement de la décision et praxéologique. Nous nous sommes attachée, dans le **chapitre 4**, à mettre en évidence les éléments théoriques et de méthode saillants pour donner à voir les phases constitutives de l'étude d'impact : projection – observation – évaluation.

Nous avons terminé cette étape par le domaine de l'éthique, dans le **chapitre 5**, pour assoir une conception humaniste dans laquelle le chercheur-accompagnant intervenant doit tenir une position médiane entre le conséquentialisme et le déontologisme d'une part, et entre l'implication et la distanciation d'autre part, afin de rester dans le giron de l'utilité sociale.

Étape 2 :

Contribution d'une recherche

Chapitre 6 – Problématisation

Chapitre 7 – Cadre épistémologique et méthodologique

Chapitre 8 – Présentation du contexte d'enquête

Chapitre 9 – Description de données

Chapitre 10 – L'impact de la mise en œuvre de la RRS

Chapitre 11 – Focus sur le partage du territoire éducatif

Chapitre 12 - Discussion

Étape 2 : Contribution d'une recherche

Nous avons contribué dans la première étape à poser des éléments d'intelligibilité sur l'objet « étude d'impact », reconnue comme démarche d'accompagnement du changement dans les disciplines sur l'environnement et la gestion notamment mais également par la législation car, pour mémoire, l'étude d'impact est inscrite dans la Constitution de 2009.

Nous allons maintenant nous attacher à la mise en épreuve des principes défendus dans l'Étape 1 afin de stabiliser l'étude d'impact comme démarche d'accompagnement scientifique du changement dans le champ des Sciences de l'éducation. La RRS sera l'objet sur lequel reposera l'enquête empirique.

Cette deuxième étape se compose de six chapitres dont le premier va poser tout d'abord les éléments de problématisation afférents au processus de territorialisation et d'évaluation des politiques éducatives. Nous poursuivrons par une présentation des enjeux et des changements constituant le cadre de mise en œuvre de la RRS. Les troisième et quatrième parties de ce chapitre présenteront les liens théoriques que nous établissons entre notre objet, l'étude d'impact, et le cadre du territoire éducatif partagé d'une part, et la théorie de la traduction d'autre part. Ce chapitre se clôturera avec une stabilisation de la problématique.

Le deuxième chapitre se consacrera à l'explicitation de notre positionnement épistémologique et méthodologique. La première partie donnera à voir une posture axée d'une part sur la considération de la personne humaine et le contre don pour l'accompagnement du changement et d'autre part, sur la médiation pour l'intervention. Les techniques de recueil de données – analyse documentaire, questionnaires, observations et entretiens semi-directifs – seront présentées suivies de leurs conditions de traitement et de mise en triangulation.

Le troisième chapitre donnera des éléments de contexte sur le volet empirique de la recherche et le quatrième chapitre procédera à la description des principales données issues des questionnaires et des entretiens.

Le cinquième chapitre de cette partie s'attachera à une mise en évidence allant des effets attendus aux effets relevés et catégorisés selon la théorie développée dans la première étape. Les effets présentés s'orienteront des conditions d'adoption de la RRS, en passant par ceux qui s'inscrivent dans les changements prescrits pour terminer par les effets de notre intervention.

Le sixième chapitre proposera un focus sur un regroupement pédagogique intercommunal à partir du cadre du territoire éducatif partagé, donnant ainsi un grain plus fin à la lecture des pratiques du partage de territoire.

Le dernier chapitre de cette partie mettra en évidence des éléments de discussion en lien avec les notions de temporalité et de changement dans le cadre de la mise en œuvre de la RRS sur un territoire éducatif rural.

Chapitre 6 : Problématisation

Ce premier chapitre de l'Étape 2 est consacré aux éléments de problématisation sur la mise en œuvre de la RRS. Nous proposerons dans un premier temps de s'intéresser au processus de territorialisation des politiques éducatives et de leur évaluation pour dans un deuxième temps, soulever les enjeux et les changements que la RRS impliquent. Nous poursuivrons par la présentation des deux cadres théoriques qui nous permettent d'appréhender la question de l'impact de la mise en œuvre de la RRS : le territoire éducatif partagé de Marcel et Aït-Ali (2017) et la théorie de la traduction (Callon, 1986). Nous terminerons ce chapitre par l'exposé de la problématique et les hypothèses de travail.

1. De la gouvernance à l'évaluation des politiques éducatives territorialisées

Une politique éducative peut s'envisager simplement comme une politique publique dédiée à l'éducation, encore faut-il être en mesure d'en appréhender toutes les dimensions.

Nous allons montrer dans ce chapitre en quoi la territorialisation des politiques éducatives participe à la complexité de la mise en œuvre d'une réforme au niveau local. Nous examinerons tout d'abord les processus de décentralisation et de déconcentration, processus à la base du phénomène de territorialisation des politiques et des politiques éducatives en particulier, pour poursuivre par l'explicitation des jeux de pouvoir et les conditions de mise en œuvre locale. Nous terminerons ce chapitre par la description des paradigmes et des modalités d'évaluation retenues dans le cadre des politiques éducatives.

1.1. Éléments de clarification

Les processus de décentralisation et de déconcentration sont parfois confondus (Rey, 2013) alors qu'ils ne relèvent pas des mêmes instances. Cette distinction est fondamentale, selon nous, pour pouvoir appréhender les processus à l'œuvre lors de la mise en œuvre d'une réforme.

La décentralisation consiste en une remise de pouvoirs de décision à des entités élues non soumises à un pouvoir hiérarchique (Simon, 2005). Ce mouvement confère une certaine autonomie aux acteurs élus aux différents niveaux du territoire national. Initié dans les années 80 par la voie législative, c'est le Plan socialiste pour l'Éducation nationale « Libérer l'école » de 1978 qui en préfigure les premières visées, en réponse aux multiples difficultés constatées dans l'application locale des réformes (Heurdière et Prost, 2014). Les auteurs de ce plan

considèrent l'échelon local comme porteur d'initiatives et pertinent pour lutter contre les inégalités sociales et le système centralisé sera même dénommé, une dizaine d'années plus tard, « le mammoth » (Toulemonde, 1988, p. 11).

La décentralisation s'effectue dans différentes directions aussi nous centrerons notre propos sur ce qui concerne essentiellement l'école primaire. Toutefois, l'État reste garant du bon fonctionnement du service public car, comme le précise Simon (2005), la décentralisation territoriale s'incarne par un partage des compétences et non d'un réel transfert. La compétence de recrutement des professeurs des écoles, par exemple, reste une prérogative de l'État.

La déconcentration quant à elle s'inscrit dans l'organisation interne à l'administration du service public de l'Éducation (Durand-Prinborgne et Simon, 2005). D'un point de vue administratif, « il y a déconcentration lorsque, au sein d'une même institution, le pouvoir de décision détenu par les autorités les plus élevées est transféré à des autorités moins élevées dans la hiérarchie interne de l'institution » (Chapus, 1995, p. 267). Initiée dès 1962 pour correspondre à une volonté d'efficacité administrative, elle est relancée en 1992 pour répondre aux besoins des acteurs locaux d'avoir des interlocuteurs représentant l'État (Heurdier et Prost, 2014).

La déconcentration est le corollaire de la décentralisation et constitue une « révolution copernicienne » dans la manière de gérer l'État. Elles ont donné lieu à une démarche de territorialisation de l'école (Warren, 2009) qui s'appuie sur les principes de considération des disparités spatiales et de l'action du niveau local pour les réduire (Van Zanten, 2004).

1.2. Détour socio-historique

Nous allons procéder à un détour socio-historique pour éclairer en quoi la décentralisation constitue selon Mabileau (1997) un changement « irréversible », de type rupture en même temps qu'il incarne une évolution donc une certaine continuité.

Les politiques éducatives sont initiées par l'État depuis l'instauration de l'École de la III^{ème} République mais elles ont toujours eu une certaine dépendance locale, la commune étant la première entité à qui échoie la responsabilité matérielle du lieu école. Jusqu'au début des années 80, le système éducatif français est marqué par un pouvoir central fort et ce sont les premières lois de décentralisation de 1982 qui impriment une rupture avec le fonctionnement dit traditionnel du système éducatif. La création des Zones d'éducation prioritaire (ZEP), en 1981, qui consiste à donner plus à ceux qui ont le moins pour combattre plus efficacement les

inégalités scolaires, est la première territorialisation d'une politique publique d'éducation. De plus, elle devient l'emblème d'un renversement de la conception de l'égalité en Sciences de l'éducation, marqueur fort de l'école de la III^{-ème} République, vers la notion d'équité c'est-à-dire le passage d'une égalité formelle à une égalité réelle (MEN, 2004). Les années 80 sont porteuses aussi d'une évolution impulsée par des mesures interministérielles sur la question des rythmes de vie de l'enfant et sur le rôle du monde associatif, notamment dans les domaines culturels, artistiques et sportifs. L'année 1984 lance le coup d'envoi avec la circulaire interministérielle Calmat-Chevènement qui déclare nécessaire, notamment, la prise en compte de la continuité et le caractère global de l'action éducative aussi elle prescrit la mise en œuvre d'un projet en direction du développement d'activités socio-culturelles dans les temps péri et extrascolaires, c'est-à-dire « en complément des enseignements dispensés à l'école ». Les collectivités territoriales sont incitées à être à l'initiative des projets et le rôle de lien entre l'école et l'environnement local des associations complémentaires de l'enseignement public est reconnu comme déterminant dans la réussite des projets. Cette circulaire pose donc les fondations politico-administratives que tous les aménagements ultérieurs des temps et/ou des rythmes de l'enfant vont poursuivre (Heurdier et Prost, 2014). En effet, les notions de continuité éducative et de partenariat sont désormais à l'œuvre et participent à l'instauration d'une interaction école – territoire, l'école perdant ainsi son qualificatif de « sanctuaire ». Toutefois, les instances interministérielles déconcentrées veillent à ce qu'il y ait bien une cohérence territoriale. C'est la directive sur le Projet éducatif local (PEL) de 1998 qui cherche à « promouvoir progressivement au sein des collectivités locales une politique globale du temps, de l'espace et de la qualité de vie de l'enfant dans la cité » qui marque un tournant en débordant le cadre scolaire (Heurdier et Prost, 2014). En effet, les instructions officielles portant sur le Contrat éducatif local (CEL) instaurent la notion d'« éducation partagée »²⁸ et invite les collectivités locales à prendre des initiatives et des responsabilités. Ainsi, ce sont des perspectives de responsabilité partagée et de complémentarité éducative qui s'instaure (Bier, Chambon et Queiroz, 2010).

Ce mouvement de territorialisation des politiques éducatives a donné lieu à une certaine forme de municipalisation des associations engagées dans le périscolaire et au développement d'associations au niveau des villes, comme le Réseau français des villes éducatrices par exemple, ce qui tend à renforcer l'inéductabilité du processus de territorialisation des politiques éducatives (Bier, 2006). Cependant, ce mouvement que l'on peut qualifier du centre vers la

28

périphérie n'est pas une nouveauté dans le sens où Glasman (2005) nous rappelle que l'État au XIX^{ème} siècle avait déjà fait appel aux communes pour assurer la scolarisation. Cela pourrait laisser penser qu'il existe une certaine culture en la matière or l'Éducation nationale fait appel à l'extérieur « pour pallier ses défaillances » (Rey, 2013) mais garde la main mise sur les conditions de pilotage de la mise en œuvre des réformes. En effet, les marges de liberté du local sont conditionnées à l'approbation des instances locales déconcentrées, ce qui n'empêche pas qu'il se crée des diversités d'action sur le territoire national. Le Saout (2005) précise que les intercommunalités sont considérées comme « une solution de soutien technique et financier au développement de l'école » car elles permettent un rééquilibrage des charges en faveur des petites communes, mais il est à noter que ce phénomène dû au processus de décentralisation éducative ne peut assurer à lui seul la lutte contre les inégalités de territoire car son fonctionnement et ses ressources sont dépendantes de ceux des communes constitutives de l'intercommunalité.

1.3. Dialectique du pouvoir

Les processus de décentralisation et de déconcentration donnent lieu à des jeux de pouvoir entre les deux institutions, politique et administrative, et à ce titre, demandent d'éclairer les questions de légitimité et de gouvernance pour mieux comprendre ce qui se joue dans le désormais incontournable phénomène de territorialisation des politiques éducatives.

1.3.1 Question de légitimité

Charlot (1994) met en avant le changement dans l'équilibre des prérogatives que le processus de décentralisation initie avec le partage des compétences. Or ce dernier fait désormais l'objet de transferts de collectivités à collectivités qui, dans le domaine de l'éducation, ne manquent pas de bousculer les mythes, le plus emblématique étant « l'école à la commune ». Toutefois, un partage de compétences, au niveau local des instances politiques, se fait jour sous l'impulsion de certaines intercommunalités donnant lieu à l'émergence d'une certaine forme de « coopération à la carte » (Mabileau, 1997). En effet, les communautés de communes en milieu rural s'investissent dans la gestion du périscolaire au sein du lieu école, la compétence école restant la « chasse gardée » du maire, se forme alors un partage de compétences du domaine éducatif entre les instances politiques locales.

De plus, on note avec Dutercq (2000) qu'il n'existe pas de correspondance systématique entre les circonscriptions administratives et les circonscriptions politiques ce qui contribue à ne pas faciliter le dialogue. En effet, ces deux types de centres de décisions locaux ne coïncident pas

au même territoire de responsabilité et donc d'action, la circonscription pour l'inspection d'académie et la communauté de communes pour les politiques. Les deux instances peuvent être considérées comme « redevables » face aux familles, la première par effet de législation et la seconde par effet électoral.

La question de la légitimité dans le cadre de la mise en œuvre d'une réforme interpelle trois sources qui agissent dans le monde scolaire et convoquées par Dupriez (2004, p.12), en prenant appui sur les travaux de Pelletier (2001), elles peuvent s'avérer concurrentes. La première source est de type démocratique et bénéficie de la légitimité qui « entoure toute prescription émanant des autorités politiques ». La réforme des rythmes scolaires gagne ses galons de légitimité suite à son adoption par les représentants du peuple qui détiennent un mandat pour orienter et intervenir au sein du système scolaire. La deuxième source concerne « ce qui est susceptible d'emporter l'adhésion des parents-consommateurs d'école » que l'auteur nomme légitimité de marché. L'offre éducative qui rencontre un succès auprès des familles en est un exemple. La troisième source réside dans « l'expertise professionnelle des enseignants et des personnels de l'éducation ». Cette source demande d'être amendée dans le sens où il nous semble que « des personnels d'éducation » peut laisser penser aux professionnels historiques de l'école, les enseignants et les agents communaux. Or, désormais différents acteurs ont rejoint l'espace école pour y exercer leurs compétences et représentent en cela les changements issus des lois de décentralisation et d'une volonté politique d'ouverture de l'école. Aussi, nous privilégions la locution « professionnels de l'éducation » qui nous permet d'inclure toutes les catégories d'acteurs agissant aux côtés de l'élève-enfant. De plus, Durat et Bollecker (2012) soulignent que la légitimité d'expertise concernant les directeurs généraux des services auprès des collectivités territoriales qu'elle gagne ses jalons par la maîtrise des savoirs et savoir-faire. On note toutefois que ces trois légitimités ne sont pas indemnes de critiques et font l'objet de vives contestations dans les mondes médiatique, syndical, politique et même académique ce qui représente des influences sur les degrés de légitimité attribués comme perçus.

1.3.2 Question de gouvernance

Au regard des éléments précédents, la mise en œuvre locale d'une prescription nationale demande d'orchestrer ces différents niveaux de responsabilité, ce qui met de fait la question de la gouvernance locale en question. La notion de gouvernance est polysémique (Bouvier, 2007; Michaux, 2010; Moreau Defarges, 2010) mais constitue néanmoins un incontournable dès lors que l'on s'intéresse à une politique éducative territorialisée.

Nous abordons cette question à partir de la dialogique entre la notion de « maître » entendue comme « Personne qualifiée pour diriger » selon Rey²⁹ et plus spécifiquement par rapport aux figures relatives au domaine des travaux publics car elles sont largement utilisées dans la littérature sur l'étude d'impact et la notion de projet, cette dernière étant la figure de proue de tout dispositif de changement à mettre en œuvre (Aussel, 2013).

Ardoino (1984) considère la dialectique entre le projet-programme (actions) et le projet-visée (finalités), le premier relève du maître d'œuvre, c'est-à-dire des collectivités territoriales en charge de la mise en œuvre au niveau local de la réforme et le second découle des décisions du maître d'ouvrage, autrement dit des instances de tutelles locales. On peut avancer que le maître d'ouvrage entretient un certain lien de domination sur le maître d'œuvre. Aussi, c'est immanquablement la notion de pouvoir dans la mise en forme de la gouvernance qui se pose. Crozier et Friedberg (1977) ont mis en évidence que le pouvoir trouve son origine dans les relations entre les acteurs et que ce sont les prises sur une zone d'incertitude qui donnent l'avantage à celui ou ceux qui les détiennent. Aussi, l'administration a le pouvoir d'ouvrir, de maintenir ou de fermer une classe ce qui lui confère un puissant pouvoir, surtout en zone rurale. De plus, elle détient également « le nerf de la guerre », c'est-à-dire l'aspect financier notamment au travers des dotations et subventions accordées aux collectivités territoriales. D'un autre côté, les instances politiques locales, les maîtres d'œuvre de la réforme, sont aussi sous une certaine forme d'influence, voire de domination selon les cas, dans leur rapport avec les familles qui, rappelons-le, sont des citoyens et des contribuables qui délivrent le mandat de gouvernement aux élus.

La RRS s'inscrit selon les textes officiels dans un contexte de gouvernance locale, il revient aux politiques d'en instaurer les conditions. Aussi, la gouvernance éducative locale convoque l'idée de tissu relationnel d'un territoire entre les différentes catégories d'acteurs, non plus dans une perspective de changement descendant mais bien dans celle d'un partenariat permettant de mettre en œuvre un dialogue entre interfaces politiques, institutionnelles, professionnelles de l'éducation et civiles pour organiser la coopération des acteurs concernés et par là-même, la coordination des actions en vue d'un changement négocié. Pelletier (2009, p.13) la conçoit d'ailleurs comme une « recomposition des rapports entre une pluralité d'acteurs et de partenaires, tant du secteur public que du secteur privé ». Notons alors que la gouvernance, vue d'une manière générale et quel que soit l'échelle concernée (globale, nationale ou locale) n'est pas un « donné » mais bien une construction, un processus dans lequel chaque partie prenante

²⁹ Rey, A. (2010). Dictionnaire culturel en langue française. Paris : Le Robert

est liée aux autres. En effet, la gouvernance, selon Moreau Defarges (2010, p.5), « pour fonctionner parfaitement, il lui faut un univers où tous jouent, dans la multiculturalité et la transparence, le même jeu » et nous le rejoignons lorsqu'il concède une part d'utopie à ces exigences. Selon nous, croire que les règles de ce jeu font parties des différentes cultures présentes au sein de la communauté éducative serait un leurre et ce serait sans compter non plus sur le fait que rien ne peut obliger à jouer, ni pour les puissants, ni pour les silencieux.

La question de la gouvernance pose donc par extension celles de l'information et de la communication, puissants leviers pour à la fois réduire les zones d'incertitude et créer les conditions d'une démocratie locale.

1.4. Évaluation des politiques éducatives

Les politiques publiques font l'objet d'une évaluation de plus en plus systématique dès lors que la question de la restriction budgétaire devient prégnante au début des années 90. En effet, l'évaluation devient le maître mot de tous les gouvernants et elle est définie par le fait de « rechercher si les moyens juridiques, administratifs ou financiers mis en œuvre permettent de produire les effets attendus de cette politique et d'atteindre les objectifs qui lui sont fixés » par le commissariat général au plan (1991). Ce sont alors des indicateurs de réalisation et de résultats qui sont mis en avant pour mesurer les effets générés par rapport aux objectifs. A des fins de standardisation concernant les pratiques et de mutualisation des apports engendrés par les évaluations effectuées, des guides selon les secteurs ou politiques ont été créés, tel celui du Conseil scientifique de l'évaluation (CSÉ) en 1992. Ce même organisme invite à ne plus aborder « les politiques publiques comme des boîtes noires » et précise que « compte tenu de la difficulté de mesurer rigoureusement les effets propres, l'analyse des mécanismes d'action peut permettre dans bien des cas d'accéder à une connaissance qualitative de l'efficacité d'une mesure » (CSÉ, 1996, p. 26). Toutefois, Perret (2014) souligne l'existence de points de vue différents selon le domaine scientifique concerné ou en charge de l'évaluation.

Aussi, les politiques publiques dédiées à l'éducation constituent un champ privilégié d'investigation pour les chercheurs en Sciences de l'éducation³⁰. Van Zanten définit les politiques éducatives « comme un programme d'action gouvernementale, informée par des valeurs et des idées, s'adressant à des publics scolaires et mis en œuvre par l'administration et

³⁰ On note que ces politiques éducatives sont également étudiées par d'autres disciplines et que l'objet « éducation » n'est pas exclusif aux Sciences de l'éducation.

les professionnels de l'éducation » (Van Zanten, 2008). Depuis l'application de la LOLF en 2006, la notion de performance accompagnée de ses corollaires, à savoir l'efficacité, l'efficience et l'équité, est promue dans le processus d'évaluation ainsi que les conditions du pilotage du système éducatif ce qui participe à « une vision plus stratégique du management public » (Louis, 2010, p. 6).

D'ailleurs, les politiques éducatives donnent lieu en France à une multiplication d'enquêtes et de rapports (Pons, 2011) et leurs évaluations sont désormais inscrites dans une logique de résultats et non plus de moyens. Mais quel que soit le paradigme qui les domine, ces évaluations constituent en elle-même une « matrice d'effets sociaux » (Demailly, 2001, p.23) ce qui tend à installer le processus d'évaluation dans une nécessaire démarche de communication pour contribuer à rendre légitime l'action publique. De plus, une autre dimension s'ancre dans le processus évaluatif des politiques éducatives, comme pour les autres secteurs de la politique nationale, c'est celle de la prise en compte des publics (Milet et Warin, 2013). Cette dernière dimension de l'évaluation des politiques publiques participe au processus d'appropriation des changements prescrits et des changements réalisés qui découlent de la mise en œuvre de la politique concernée (Warin, 1993).

2. La réforme des rythmes scolaires

Nous allons maintenant nous attacher à la réforme des rythmes scolaires de 2013 sur lequel notre objet de recherche a pris appui. Pour ce faire, nous retenons trois points de focale qui participent à éclairer la question des changements prescrits, et par voie de conséquence, à l'intelligibilité de la RRS.

2.1. Les enjeux de la RRS

Les enjeux de la RRS sont multiples, comme pour toute réforme désireuse de toucher à l'organisation des temps éducatifs, nous centrerons nos propos tout d'abord sur l'importance politique de la prescription puis nous poursuivrons par la clarification des notions de réussite scolaire et réussite éducative qui sont des enjeux essentiels dans la problématique de l'éducation pour tous et enfin, nous terminerons ce point sur la finalité de la mise en œuvre de la RRS, à savoir la lutte contre les inégalités.

2.1.1 Enjeu politique

La RRS fait partie du programme politique d'un gouvernement de gauche récemment élu et qui inscrit l'École primaire comme priorité nationale.

Aussi nous nous appuyons sur les propos du Président³¹ qui déclare en octobre 2012 que :

« La réforme des rythmes scolaires n'est pas la clef de tout, ce n'est pas elle qui va être le sésame pour régler l'ensemble des difficultés que nous connaissons mais c'est le levier de la réussite ».

La RRS est alors instituée comme la première marche en direction du grand projet politique pour l'éducation : la Refondation de l'école de la République. Notons que les termes adoptés pour dénommer les projets de changements prescrits portent dans leur étymologie même un certain ordre de grandeur par rapport au changement visé. En effet, le terme « refondation » est retenu pour exprimer que les fondations, sur lesquelles reposent le système éducatif de la France, sont à la source des dysfonctionnements relevés. La Refondation souhaité par le gouvernement vise à établir le système éducatif sur de nouvelles bases, c'est-à-dire non plus orientée vers le néolibéralisme mais repositionnée sur les références républicaines, telles le bien commun et l'intérêt général (Robert, 2015). Le terme de réforme, quant à lui, s'intéresse à donner une nouvelle forme, en accord avec les règles institutionnelles en vigueur, à des fins d'amélioration du fonctionnement et/ou des résultats du système scolaire. Prost (2016b) considère qu'une « réforme implique la présence d'un changement important, voire la mise en place d'un nouveau paradigme. Elle peut aussi bien s'installer dans le temps qu'être remise en cause rapidement ».

Aussi, on comprend que la RRS se présente essentielle et nécessaire à la poursuite du changement éducatif global souhaité en vue de la Refondation de l'école de la République. L'adoption par les collectivités territoriales d'une part, et par les acteurs éducatifs d'autre part, représente un enjeu politique fort pour le nouveau gouvernement nouvellement en place.

Au regard des polémiques soulevées dès l'annonce de la RRS et des différents assouplissements qui ont suivi, tels ceux sur la possibilité de choisir entre la rentrée 2013 ou celle de 2014 et le taux d'encadrement pour les accueils de loisirs par exemple, il s'avère que la puissance politique de l'Association des maires de France (AMF) ait été très influente. Si le projet de la RRS a émergé d'un consensus général, force est de constater que dès son annonce, ce sont des jeux de pouvoirs et d'influences politiques qui ont émaillé les débuts de la mise en œuvre (Robert, 2015).

³¹ Discours de M. le Président de la République à la suite de la concertation sur l'Ecole. Clôture de la concertation sur l'Ecole Paris (la Sorbonne) - Mardi 9 octobre 2012

2.1.2 Réussite scolaire et réussite éducative

La « réussite »³² représente la finalité première du système éducatif mais elle est souvent restreinte à la seule visée « scolaire » et d'autant plus dans une société où la note devient le symbole même de cette réussite. Or nous voudrions ici mettre en évidence que la notion de « réussite scolaire » ne peut plus s'appréhender sans son corollaire, la réussite éducative. En effet, si la locution « réussite éducative » est celle dédiée à un dispositif attaché à la politique de la Ville³³ et non au ministère de l'Éducation nationale, deux arguments viennent apportés de la *reliance* entre les deux. Le plus aisé provient des instances gouvernementales en place en 2012 qui créent une délégation ministérielle en charge de la réussite éducative auprès du ministre de l'Éducation nationale. Le lien est désormais instauré au niveau institutionnel et on est en droit de considérer que les deux réussites relèvent de l'Éducation. Le second argument puise ses fondements dans les finalités communes poursuivies par les ministères de la Ville et de l'Éducation et ce depuis les années 80 : la lutte contre les inégalités pour le premier et l'égalité de tous pour le second. On retrouve une valeur forte de notre République, l'Égalité, que d'aucun désormais sait ne pouvoir atteindre, ce qui nous permet de considérer l'équité comme valeur commune aux deux institutions. Demeuse et al. (2008, p. 422) considèrent que la notion d'équité « ajoute un objectif politique de redistribution inégale des ressources ». Pour pouvoir relier deux notions, il faut connaître en quoi elles se distinguent. L'objectif de réussite éducative prend en compte l'enfant (ou adolescent) dans sa globalité tandis que la réussite scolaire reste fidèle à sa dénomination en ne considérant que l'« élève ». Or il semble que la frontière³⁴ actée par les acteurs des deux hémisphères, scolaire et périscolaire, pose immédiatement question dès lors qu'on l'appréhende sous le prisme des rythmes car ces derniers ne cessent de fonctionner et donc de devoir être respectés, sous peine de produire des effets pervers. D'ailleurs de nombreuses études ont montré que les facteurs familiaux, sociaux et environnementaux influent sur les résultats scolaires aussi tout projet de réaménagement des temps scolaires ne peut s'exonérer de considérer les autres temps de l'enfant, péri et extrascolaires. Nous avons lié, distingué et relié les deux réussites afin de mettre en évidence qu'une dichotomie n'est pas pertinente dans une perspective de respect des rythmes aussi, nous

³² La notion de réussite remplace la notion d'échec à partir de la loi d'Orientation de 2005 et constitue un renversement majeur dans la manière d'appréhender la finalité du système scolaire.

³³ C'est dans le volet éducatif de la « loi de programmation pour la cohésion sociale » du 18 Janvier 2005 (loi n°2005-32) que le programme de réussite éducative a été défini et vise à « accompagner les enfants en fragilité » et à « accompagner les collégiens en difficulté ».

³⁴ Nous utilisons de terme de frontière au sens de ligne à ne pas franchir, les dispositifs de réussite éducative étant inscrits obligatoirement sur le temps hors scolaire.

retenons avec Lebocey (2010, p.82) que « Le travail de la réussite éducative repose donc sur la qualité du partenariat avec l'école. » et avec Feyfant (2014, p.4) que « Si la réussite éducative transcende la réussite scolaire, elle en est dépendante et concomitante ».

2.1.3 Lutter contre les inégalités

La lutte contre les inégalités n'est pas une nouveauté mais les résultats réguliers du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) depuis 2000, remet cette question sur le devant de la scène³⁵. L'égalité est une valeur forte de la République et l'école, en tant que « berceau de la future nation », se doit de respecter notamment l'article 13 de la constitution à savoir, « la Nation garantit l'égal accès de l'enfant et de l'adulte à l'instruction, à la formation professionnelle et à la culture, l'organisation de l'enseignement public gratuit et laïque à tous les degrés est un devoir de l'État ». Toutefois, les inégalités perdurent et de nombreux travaux se sont intéressés à différentes formes d'inégalités dans le domaine de l'éducation, c'est-à-dire sociales, éducatives et territoriales (Bourdieu et Passeron, 1970; Champollion, 2013; Duru-Bellat, 2002; Férouz, 2014; Van Zanten, 2012). C'est en réponse à ces travaux que la volonté ministérielle s'exprime sur ce sujet dans toutes les circulaires et notamment celle de 2014 qui précise que « L'avenir d'un pays appartient à sa jeunesse. Les acteurs de l'éducation nationale ont la responsabilité d'instruire et d'éduquer chaque élève pour lui permettre de trouver sa place dans la société de demain. Un impératif doit les guider aujourd'hui : combattre les inégalités sociales et territoriales à l'œuvre au sein du système éducatif pour favoriser la réussite de chaque enfant et de chaque jeune ».

La RRS fait partie liée avec la question de la lutte contre les inégalités car elle s'inscrit fortement dans cette logique. En effet, la RRS pose l'application des nouvelles compétences des communes concernant les actions éducatives. Le volet éducatif de la RRS est constitué par l'élaboration d'un Projet éducatif de territoire (PEDT) à l'initiative des collectivités et pour lequel l'objectif général fixé par les instances de tutelle est qu'« il contribue à la lutte contre les inégalités scolaires en mettant en place des actions répondant à des besoins identifiés au niveau de chaque territoire » (MEN, 2013). Le PEDT est un instrument de l'action publique (Lascoumes et Le Galès, 2004) au service de la lutte contre les inégalités car il demande à ce qu'un partenariat territorial se renforce pour assurer cohérence et pertinence dans l'organisation

³⁵ Le lecteur trouvera en annexe plus de détails concernant les réseaux d'influence intervenant sur l'élaboration d'une réforme en éducation et plus particulièrement pour PISA, dans la partie intitulée : Organisations internationales : moteur pour la décision ?

et l’articulation entre les différents temps de l’enfant afin d’offrir les conditions éducatives pour la réussite de tous.

2.2. Des changements prescrits aux changements induits

Nous nous proposons d’aborder les différents changements qu’implique la RRS au sein du fonctionnement de l’école selon qu’ils soient visibles par tous, internes et externes au lieu école, en soulignant quelques effets induits sur les rythmes éducatifs, compris au sens large. Nous retenons la notion de visibilité car elle participe de l’appréhension des situations de changements de la part des acteurs du territoire éducatif.

Nous caractériserons également les types de changement auxquels sont confrontés les acteurs concernés par ces derniers selon qu’ils s’inscrivent dans une logique de rupture ou de continuité, c’est-à-dire d’adaptation ou de transformation. Nous proposons tout d’abord un tableau synthétisant les niveaux de visibilité selon les changements prescrits par la réforme qui seront développés en suivant.

Tableau 6. Niveaux de visibilité des changements prescrits

Niveaux de visibilité	Changements prescrits	Cadre institutionnel
Changements visibles par tous	Semaine de quatre jours et demi	24 heures d’enseignement 9 demi-journées avec le mercredi matin (samedi matin sur dérogation)
	Horaires d’école	Journée d’enseignement de 5h30 maximum Demi-journée n’excédant pas 3h30
Changements internes à l’école	Pause méridienne	1h30 minimum
	Activités pédagogiques complémentaires (APC) Temps d’activités périscolaires (TAP)	36 heures annuelles
Changements externes	Projet éducatif de territoire (PEDT)	Partenariat institutionnel territorial.

2.2.1 Des changements visibles par tous

Le passage, ou le retour diront certains, à la semaine de quatre jours et demi et l'aménagement de nouveaux horaires ne sont que la partie visible de tous les changements prescrits par la RRS. Il s'agit ici d'un changement d'organisation qui touche toute la société. En effet, si l'aménagement des rythmes scolaires a depuis toujours été pensé par rapport aux temps de la société, condition même de la réussite de la scolarisation sous la III^{ème} République, leur réaménagement par décret ministériel en 2013 suscite une nécessaire adaptation de la part des acteurs éducatifs compris au sens large³⁶. L'organisation de la vie familiale est touchée tout autant que l'organisation professionnelle des parents. Avoir classe le mercredi matin implique souvent des devoirs à faire le mardi soir cela participe donc au changement de nature du temps familial de cette soirée et la journée du mercredi ne peut plus être dédiée entièrement aux activités tant familiales qu'associatives, activités qui demandent à pouvoir être reportées au week-end ou en soirée après le temps scolaire. Tous les secteurs d'activités s'adressant à de jeunes publics perçoivent des effets directs du réaménagement des temps scolaires qui demandent à *minima* une adaptation.

2.2.2 Des changements internes à l'école

La prolongation de la pause méridienne à deux heures, avec une heure trente incompressible, et l'instauration des Activités Pédagogiques Complémentaires (APC) touchent plus particulièrement la vie interne du lieu scolaire.

La pause méridienne est un temps consacré depuis son origine à la prise du repas et à la détente des enfants. Sa prolongation vise à respecter ces deux temps et permettre à certains parents de récupérer leurs enfants pour les faire déjeuner à domicile. Ce changement demande une adaptation de la part des acteurs de l'école, dont fait partie l'élève-enfant, et s'il reste à la discrétion de ces derniers, c'est-à-dire peu ou pas visible de l'extérieur, il n'en est pas moins porteur d'effets. De plus, ce temps est sous la responsabilité du maire de la commune aussi la tendance actuelle à vouloir le transformer en temps éducatif est dépendante des moyens accordés par ce dernier.

Les APC sont des temps dédiés à l'aide aux enfants en difficultés et sont dispensées par le corps enseignant à un nombre réduit d'élèves tandis que les autres enfants sont mis en activités par des intervenants extérieurs. Les temps d'APC peuvent être consacrés soit à une aide en lien

³⁶ En effet, on peut inclure dans les acteurs éducatifs les professionnels de santé, comme les orthophonistes ou les psychologues par exemple, ainsi que les membres de la famille (hors foyer de l'enfant) dont les grands-parents.

avec des difficultés d'apprentissages, soit à une aide au travail personnel ou encore à une activité reliée au projet d'école, voire du PEDT.

Le corollaire aux APC, nommé Temps d'activités périscolaires (TAP), est un nouveau dispositif qui représente trente-six heures annuelles et il est à noter qu'il ne comporte pas de caractère obligatoire pour les élèves. Cette prescription relève pour nous d'une transformation car d'une part, le temps scolaire pour partie des élèves épouse la forme attribuée à un temps périscolaire par des « activités riches et variées » et d'autre part, octroie une porte d'entrée aux collectivités territoriales au sein même du temps scolaire. De plus, il y a donc ici un temps concomitant entre une éducation formelle et une éducation non-formelle ce qui induit une collaboration ou au moins une coordination entre les deux sphères éducatives.

2.2.3 Des changements externes

Nous appelons changements externes les prescriptions qui relèvent des compétences et de l'initiative des collectivités territoriales, soit la mise en œuvre des Temps d'Activités Périscolaires (déjà abordés au point précédent) et du Projet Éducatif de Territoire (PEDT).

Le PEDT est inclus dans la réforme des rythmes scolaires et stipule la mise en place d'une cohérence éducative des activités proposées à l'échelle du territoire. Les activités éducatives doivent être orientées en faveur du développement et de l'épanouissement de l'enfant pour lui proposer un parcours éducatif de qualité. Le PEDT est un outil de collaboration entre tous les acteurs locaux et représentants de l'État et vise la complémentarité des différents projets inhérents au domaine éducatif. Il prend donc la suite du Projet éducatif local qui doit lui servir d'appui pour adapter les actions au nouveau cadre. Sa mise en œuvre échoit en milieu rural aux communautés de communes et constitue une obligation pour pouvoir bénéficier des fonds de soutien octroyés par l'État. Un renforcement du partenariat et de la gouvernance locale font partie des attendus des autorités administratives.

2.3. Des changements : entre continuité et rupture

Au-delà des changements formels qui font l'objet de la prescription, nous allons nous intéresser dans les propos qui vont suivre à ce qui se joue d'un point de vue de la conception de l'éducation et de celui des temps et de l'espace dans lesquels cette dernière s'inscrit nécessairement. Nous retenons la notion de partage qui nous paraît être le maître mot des tendances actuelles et à venir dans le domaine de l'éducation.

2.3.1 L'éducation en partage

La notion d'éducation partagée est présente dans les prescriptions depuis la fin des années 90, c'est encore celle de coéducation qui est la plus reconnue (Bier, 2006), c'est-à-dire le partage des rôles et plus particulièrement entre les enseignants et les parents. Aussi, comme le font remarquer Sue et Caccia « les rythmes scolaires donnent une forme particulière à l'éducation (durée, alternances avec les vacances, heures de cours, séquences d'enseignement, rapport entre les disciplines, etc.) qui conditionne ses contenus et façonne la représentation implicite que nous avons de l'éducation » (*Ibid*, 2005, p.5). Les instances de tutelle, via les prescriptions et les dispositifs de communication, s'attachent à promouvoir la mise en œuvre d'une continuité éducative sur les territoires éducatifs locaux. Or, la continuité éducative est une notion qui demande à être éclairée.

La continuité éducative apparaît comme une notion centrale tant au niveau des instructions officielles sur l'organisation du temps scolaire que celles concernant le Projet éducatif de territoire. Elle prend forme en 2013 sous couvert des objectifs de mise en cohérence et en complémentarité des activités éducatives proposées aux enfants. Toutefois, nous notons que tant la notion de continuité que celle de cohérence ne constituent pas une nouveauté en soi puisque la première prescription sur la continuité éducative apparaît déjà dans la loi dite Jospin de 1989 et que celle concernant la cohérence des organisations scolaires et territoriales émerge en 1984, avec les premiers dispositifs interministériels sur les temps de l'enfant. Laforets (2016) inscrit ces notions au cœur de processus de longue durée ce qui participe à comprendre pourquoi ils constituent encore aujourd'hui des objectifs principaux pour les prescriptions ministérielles. Si les objectifs généraux ne donnent pas d'éléments sur la mise en œuvre nécessaire à l'atteinte de ces derniers selon Ducros et Finkelsztein (1986), il nous semble essentiel d'en éclairer la signification afin d'en appréhender d'une part toute l'importance pour la finalité majeure de toute réforme, la réussite de tous et d'autre part, comment ces objectifs peuvent prendre sens sur le territoire local, c'est-à-dire pour nous l'identification des facteurs liés à cet environnement éducatif local. Aussi, les conditions pour qu'il y ait une continuité éducative sont présentées par Joncas (1997, p.17) ainsi : « Il y a continuité de l'expérience éducative lorsqu'il y a une "suite" dans l'expérience de l'enfant, c'est à dire, lorsque son expérience immédiate est entachée de son expérience antérieure et que ces dernières introduisent à son expérience ultérieure.[...]. Cette suite crée un genre de "fil conducteur" qui lie toutes les expériences de l'enfant en leur donnant un sens commun ». L'auteur fait ici référence à l'adaptation d'un enfant en maternelle mais l'institution ne donnant pas clairement une signification, nous retenons cette idée de « suite

dans l'expérience de l'enfant ». Toutefois, au regard de la RRS, il faut reconnaître que cette continuité comporte, de fait, des moments où des aspects de l'action qui marquent une discontinuité, ne serait-ce que dans les manières de communiquer les connaissances aux élèves-enfants entre les enseignants, les animateurs et les intervenants extérieurs, par exemple. Ces formes de discontinuité peuvent être considérées, selon nous, comme source de richesse justement pour instaurer des transitions qui permettraient d'atteindre l'objectif de continuité éducative. Si la continuité éducative vise à permettre à l'enfant une poursuite harmonieuse de son développement tant sur le plan affectif, cognitif que social ainsi que le maintien des acquis, c'est de la discontinuité que peut émerger ou se concrétiser les conditions d'un partage éducatif au bénéfice final de l'élève-enfant.

2.3.2 Les temps et les espaces en partage

L'impulsion donnée par les politiques éducatives d'ouvrir l'école, de la « désanctuariser », depuis la fin des années 90, implique des temps et des espaces dédiés et reconnus. Cela demande de réfléchir le lieu école autrement, de le dé-scolaro-centré. Si la notion de « forme scolaire » au sens de Vincent (1980) n'est désormais plus exactement la même, ce que reconnaît d'ailleurs l'auteur lors d'un entretien (Vincent et al., 2012), il n'est pas à nier que des éléments de cette forme perdurent comme l'attribution des espaces avec les classes aux enseignants, par exemple, et que des . La RRS met en avant dans sa prescription la reconnaissance de tous les temps éducatifs pour lesquels il s'agit d'apporter de la complémentarité et de la cohérence. Aussi, les rôles des acteurs éducatifs tentent de se redistribuer à travers la RRS et on peut avancer avec Bier et al. (2010, p. 163) qu'« À l'unité de lieu, de temps et d'action du classicisme scolaire succède donc une multicomplexité éducative moderne. ». C'est alors le temps et le lieu école qui est tracé par la prescription et c'est un espace au sens de Certeau (1990) qu'il s'agit de mettre en place au niveau territorial. En effet, les acteurs éducatifs doivent « pratiquer » le lieu école au-delà de la division du travail éducatif (Tardif et Levasseur, 2010). Par voie de conséquence, ce sont les différences de pratiques professionnelles au sein du lieu école mais également sur tous les lieux à destination d'activités périscolaires qui interrogent d'une part, les repères nécessaires au bien-être des enfants-élèves, savoir qui fait quoi et quand ? - mais peut-être encore davantage avec qui faire quoi et quand ? – et d'autre part, l'identité professionnelle de chacune des catégories intervenantes et là aussi, peut-être davantage du point de vue de ce nouveau collectif éducatif car, comme le souligne Netter (2016), « le niveau de qualification, les valeurs ou les pratiques professionnelles diffèrent de ceux des enseignants », ce qui participe

à complexifier la notion de « partage », tant d'un point de vue temporelle que spatial. La question des temps et des espaces en partage induit inmanquablement celle des pratiques de coopération pour atteindre les objectifs de complémentarité et de cohérence visés par la mise en œuvre de la RRS.

3. Le territoire éducatif partagé

Dans un contexte éducatif de plus en plus marqué par l'accroissement de la territorialisation des politiques éducatives, comme explicité *supra*, les études réalisées en géographie sociale proposent des cadres d'analyse pertinents pour le domaine de l'éducation. Nous retenons de la géographie le terme de *déchiffrement* non pas au sens de la géographie utilisé par Brunet (2001) mais comme une étape nécessaire pour comprendre les processus de changement lors de la mise en œuvre locale d'une prescription nationale.

Marcel et Aït-Ali (2017) ont pris appui sur la théorie de Moles et Rohmer (1998) pour développer un nouveau cadre théorique adaptée au champ des Sciences de l'éducation. Ce nouveau modèle se constitue à partir des trois notions composant sa dénomination : territoire – éducatif - partagé, ce qui correspond à la définition institutionnelle inscrite dans la réforme des rythmes scolaires. Aussi ce cadre, au-delà de le circonscrire et de la décrire, permet une mise au jour des leviers pour l'action sur ce qui fonctionne comme un territoire, ou pas, et le degré de partage du territoire.

Nous allons présenter succinctement les philosophies de l'étendue et de la centralité qui constituent le point de départ du cadre du modèle du territoire éducatif partagé. Nous poursuivrons avec la présentation des dimensions qui nous permettront d'accéder à la lecture du phénomène pour terminer avec une proposition d'une conception de ce modèle dans le cadre d'une étude d'impact en Sciences de l'éducation.

3.1. Philosophies de l'étendue et de la centralité

Moles et Rohmer, dans leur ouvrage intitulé *Psychosociologie de l'espace* (1998), posent que « l'espace n'existe que par la référence à un sujet, un groupe, un contenu, un point de vue, etc. L'idée d'une psychologie correspond dès lors à l'étude de la façon dont l'individu appréhende, c'est-à-dire pense, comprend l'espace et son contenu » (*Ibid*, p. 11). Les auteurs donnent donc une orientation phénoménologique à leur géographie et partagent une conception de l'espace selon deux systèmes philosophiques, l'étendue et la centralité, correspondant respectivement à

des perspectives aménagée et égocentrée de l'espace, ce qui induit des comportements différenciés.

La philosophie de l'étendue apporte l'objectivité requise pour satisfaire aux critères de scientificités car elle fait référence à l'ordre rationnel et géométrique de l'espace. En effet, elle stipule la coexistence des individus dans un espace limité qui constitue lui-même un espace d'observation, une étendue à explorer qui dépasse l'individu. L'interaction s'effectue ici sur l'espace.

La philosophie de la centralité s'attache au point de vue de l'« Ici et Maintenant » de l'acteur en situation, à son vécu, c'est-à-dire à sa subjectivité. C'est son propre rapport à l'environnement qui est pris en compte et qui participe à déterminer le proche et le lointain. Ce centre existentiel donne à voir la possible concurrence entre le *Moi* et l'*Autre* et se caractérise par la domination de l'individu de cet espace intuitif. L'interaction est ici dans l'espace.

3.2. Dialectique du territoire éducatif partagé et de l'étude d'impact

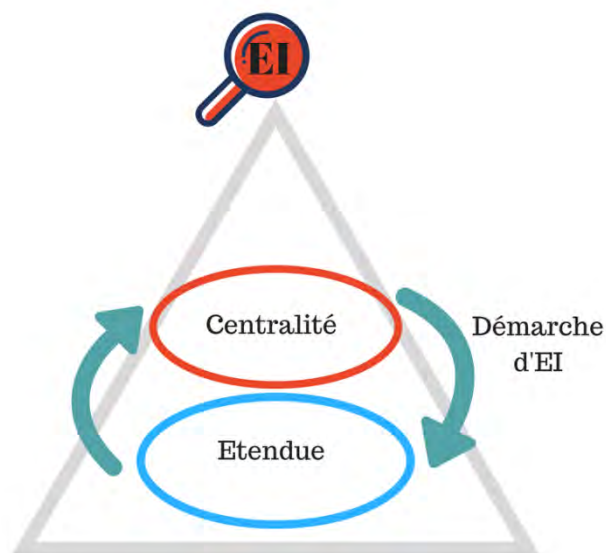
Nous avons défini dans les parties consacrées à la théorisation de l'étude d'impact en Sciences de l'éducation que cette démarche consiste à relever toutes les traces des micros-changements et à « voir loin, voir large, analyser en profondeur » (Berger, 2008). Aussi, son application dans le cadre du modèle du territoire éducatif partagé interroge sur les interactions entre le fonctionnement et la fabrique du territoire prescrit, c'est-à-dire partagé. Nous empruntons ici les termes de *fonctionnement* et de *fabrique* à l'archéologue Galinié (2000) car ils nous permettent de rendre compte de notre appropriation des deux philosophies de Moles et Rohmer dans leur interaction avec l'intervention de notre démarche, tout en conservant la grille de lecture établie par Marcel et Aït-Ali (2017).

Aussi, nous attachons à la philosophie de l'étendue la notion de fabrique dans le sens où il s'agit de l'espace structuré par les prescriptions d'ordre nationales et locales. La fabrique représente pour nous les modalités prévues par les prescriptions pour la construction d'un territoire éducatif partagé. À la philosophie de la centralité, celle de fonctionnement qui rend compte des faits et du vécu des acteurs. L'étude d'impact, en tant que démarche d'accompagnement du changement, favorise une relation dialectique entre la fabrique (l'étendue) et le fonctionnement (la centralité) car elle effectue des allers-retours entre les deux et intervient donc comme médiatrice. Toutefois, Galinié (*Ibid*) défend l'idée que « la fabrique détourne le fonctionnement de ses fins par un mécanisme échappant à la volonté des acteurs individuels » et nous souhaitons poser ici deux observations sur cette assertion, la première est mineure mais la seconde nous

semble essentielle dans une perspective d'accompagnement du changement en Sciences de l'éducation. Tout d'abord, nous préférons retenir le verbe « dérouter » qui correspond davantage à la fois à une situation de changements prescrits, telle une réforme, et à la perception de cette dernière par les acteurs concernés (on retrouve ici en arrière-plan les deux philosophies). La seconde observation concerne l'aspect volontaire des acteurs qui ne peut pas s'entendre comme totalement soumis, ni comme totalement insoumis d'ailleurs. Ce point soulève pour nous la question des possibilités pour les acteurs de participer à la fabrique au moins au niveau local. En effet, l'étude d'impact, comme nous l'avons explicité dans la première étape, porte en son sein un principe démocratique qui consiste à la fois à recueillir la parole d'acteurs de toutes les catégories concernées par le projet de changement et d'instaurer avec eux des temps de concertation – négociation car ce sont bien ces mêmes acteurs qui contribuent à la détermination de l'impact final. De plus, elle s'oriente vers une perspective d'exhaustivité même si celle-ci se voit restreinte en dernier lieu, elle opère une stratégie continue de « traque » vis-à-vis des potentiels effets négatifs, c'est en partie en cela qu'elle se distingue d'autres démarches d'accompagnement du changement.

Nous proposons un schéma de principe pour illustrer la mise en relation des niveaux de fabrique (étendue) et de fonctionnement (centralité).

Figure 9. : L'étude d'impact et le territoire éducatif partagé



Nous défendons l'idée que l'étude d'impact dans son rôle de médiatrice entre la fabrique et le fonctionnement permet une prise en compte de la dynamique de la perception, de l'appropriation progressive des acteurs des changements opérés et ainsi apprécier les effets qui constitueront l'impact final. Dans le cadre d'une étude d'impact sur la RRS, ces allers-retours permettent d'accéder à une meilleure connaissance des processus de formation ou de transformation du territoire éducatif partagé (Marcel et Aït-Ali, 2017).

3.3. Dimensions du territoire éducatif partagé

Nous allons présenter les dimensions retenues par Marcel et Aït-Ali (2017) pour l'étude du partage du territoire éducatif. Les auteurs partitionnent leur cadre d'analyse en sept dimensions selon les deux philosophies de la centralité et de l'étendue explicitée ci-dessus. Nous rappelons que le cadre théorique du territoire éducatif partagé proposé par Marcel et Aït-Ali (2017) vient en complément d'étude à des fins d'enrichissement de l'intelligibilité de l'impact de la RRS. Nous décrirons ces dimensions en suivant et en respectant les liens que nous avons explicités *supra* entre les deux philosophies.

Tableau 7. : Dimensions du territoire éducatif partagé

Dimensions	Philosophie de la centralité	Philosophie de l'étendue
Spatiale	Les espaces vécus, habités	L'espace mesuré, les limites
Temporelle	Les histoires vécues Les cultures	Les durées Les repères historiques
Sociale	Les interrelations Les stratégies de pouvoir	Les statuts, les règlements Les prescriptions
Identitaire	Les appartenances Les identités pour soi et pour autrui	Les identités (éléments symboliques)
Praxique	Les activités des acteurs (lecture intrinsèque) et leurs coordinations	Les actions (lecture extrinsèque) et leurs coordinations
Cognitive	Les représentations Les significations	Les symboles
Axiologique	Les valeurs des acteurs	Les fondements des politiques éducatives

La dimension spatiale appréhende les manières dont vivent les acteurs les espaces dans lesquels ils exercent leur activité professionnelle en lien avec les règles régissant l'utilisation de ces espaces.

La dimension temporelle donne à voir l'historicité des acteurs éducatifs en fonction des temps de responsabilité de chacun au sein du lieu école.

La dimension sociale s'attache aux relations nouées ou empêchées entre acteurs au regard des organisations statutaires et locales.

La dimension identitaire permet d'éclairer les processus relationnel et biographique participant à l'élaboration d'une identité pour autrui et d'une identité pour soi (Dubar, 2000, 2015) pour l'individu et les collectifs.

La dimension praxique interroge les pratiques collectives des catégories d'acteurs éducatifs au prisme de la coordination, voire coopération.

La dimension cognitive éclaire les manières des acteurs éducatifs de concevoir leur rôle et par conséquent leur prérogatives en la matière.

La dimension axiologique donne à voir le système des valeurs des acteurs éducatifs au regard de la notion centrale de la RRS, la coéducation.

4. La traduction et l'étude d'impact pour accompagner le changement

Nous prenons appui sur la théorie de la traduction pour expliciter les nécessaires phases de traduction dans notre démarche d'accompagnement du changement, l'étude d'impact. Nous présentons en premier lieu les éléments de cette théorie que nous retenons en focalisant en suivant sur l'analyse des controverses que cette théorie propose et nous terminons avec les quatre moments de traduction proposé par Callon (1986) que nous mettons en parallèle avec ceux de la démarche d'étude d'impact.

4.1. La théorie de la traduction

La sociologie des organisations est une discipline éminemment pertinente dans l'étude d'un processus de changement car elle participe à la compréhension de ce phénomène à travers ses différentes orientations. Nous retenons la théorie de la traduction car elle nous permet de décrire et comprendre comment une réforme adoptée au niveau national peut se mettre en œuvre au niveau territorial et par extension comment l'impact de ce changement prescrit se constitue sur le territoire éducatif local. Callon (1999) reconnaît l'intérêt de la notion de réseau dans le sens

où il n'y a pas de séparation entre les deux pôles mais bien un ajout de connexions et cela permet de mettre en évidence des forces selon le degré de connexion entre les éléments et même une explication des dynamiques à l'œuvre de par l'analyse de ces derniers. Toutefois, pour obtenir une interprétation du réseau considéré alors même qu'il n'est pas figé, car encore agissant comme une courroie entre des activités, des communiqués et des enjeux (Callon et Latour, 1991), il est nécessaire d'identifier les positions occupées par les acteurs (/actants) à l'issue du processus de traduction. Ce réseau, que nous pourrions appeler « cartographie des relations » en référence à notre thématique de recherche, est « une métaorganisation rassemblant des humains et des non-humains mis en intermédiaires les uns avec les autres » (Amblard, Bernoux, et Herreros, 2005, p. 134). Selon nous, pour l'étude des effets de la RRS sur un territoire local, cette logique de réseau favorise la mise en scène des conditions de mise en œuvre locale, le processus de traduction donnant à voir tous les chaînons constituant la chaîne de traduction. De plus, le travail de traduction (Callon, 1986) met au jour des controverses et des processus d'intéressement et d'enrôlement qui permettent de comprendre comment et pourquoi les acteurs de terrain s'investissent, ou non, dans la mise en œuvre locale des changements prescrits. Ce dernier point participe selon nous à éclairer la question plus générale du rapport au changement.

4.2. Les controverses

Callon (1986) propose dans son article sur les coquilles Saint Jacques une critique des controverses scientifiques et techniques qui peut être rapprochée des préoccupations de la conduite du changement et notamment dans le cadre de la mise œuvre d'une réforme. En effet, comme le rappelle Lantheaume et al. (2008), cette mise en œuvre implique l'intervention d'une pluralité d'acteurs aux logiques diverses, voire contradictoires, qui interfèrent « directement sur les éléments voisins et, indirectement, sur l'ensemble du maillage » (*Ibid*, p. 39). Aussi, la mise au jour de ces controverses est un enjeu premier dans le cadre d'un accompagnement au changement car cela permet de relever des points de levier comme de frein pour l'action. Callon (1986) nous livre trois principes de méthodes à suivre pour expliquer « la naissance, le déroulement et l'éventuelle fermeture des controverses » (*Ibid*, p.170).

Le premier est d'ordre stylistique et se réfère à l'expression nécessaire de tous et au maintien de leur propos. Il s'agit ici de prendre en considération l'expression des visions de toutes les parties prenantes à la controverse. Le deuxième, d'ordre théorique, assoit l'idée que ce sont des

préoccupations des actants et de l'interprétation de leurs points de vue dans un langage commun qui permet de co-construire le changement. La mise en œuvre d'une réforme ne relève pas uniquement de problèmes techniques mais à bien à voir avec la nécessité pour chacune des parties prenantes de pouvoir participer au processus de changement, ce qui implique donc pour Callon (1986) une symétrie généralisée. Enfin, le troisième principe est d'ordre méthodologique car il s'attache au caractère dynamique du processus de changement et demande de prendre en compte les évolutions pouvant émaner de jeux de pouvoir ou d'opportunisme.

De plus, les controverses s'inscrivent dans des espaces publics que Callon, Lascoumes et Barthe (2001) nomment « forums hybrides » en référence notamment à Athènes et Rome. Aussi, « Forums, parce qu'il s'agit d'espaces ouverts où les groupes peuvent se mobiliser pour débattre de choix techniques qui engagent le collectif. Hybrides, parce que ces groupes engagés et les porte-parole qui prétendent les représenter sont hétérogènes : on y trouve à la fois des experts, des hommes politiques, des techniciens et des profanes qui s'estiment concernés » (*Ibid*, p. 37). L'étude d'impact prend en compte dans ses modalités d'intervention toute les controverses susceptibles d'agir sur les réseaux d'effets constituant l'impact *in fine* du changement visé.

4.3. Les moments de traduction

Nous allons présenter les quatre moments du travail de traduction définis par Callon (1986) pour ensuite les inscrire dans une perspective d'accompagnement du changement. Tout d'abord, précisons qu'il s'agit bien de moment et non d'étape car l'auteur ne leur octroie pas de caractère chronologique aussi nous pouvons d'ores et déjà considérer notre démarche d'étude d'impact dédiée à l'accompagnement du changement comme une suite de moments élaborant ainsi le processus de traduction.

L'identification des actants et la problématisation constituent le premier moment lors duquel le traducteur tend à « se rendre indispensable » (Callon, 1986, p. 175). Pour ce faire, ce sont les intérêts à participer à la recherche qui sont mis en avant, c'est-à-dire les opportunités pour les acteurs à pouvoir résoudre les problèmes rencontrés lors de la mise en place d'un changement. Ce dernier devient un point de passage pertinent pour atteindre les objectifs explicites ou tacites des actants. La prise en compte de toutes les préoccupations doit donner lieu à une problématisation commune, point de passage obligé dans le sens où c'est uniquement en répondant à cette problématisation commune que les objectifs pourront être atteints. Ce moment est basé sur l'opportunisme des actants et sur la nécessité du changement.

L'intéressement et la mise en alliances des actants est le deuxième moment du processus de traduction. Il s'agit de faire accepter la problématisation commune comme compatible avec les problématiques respectives des parties prenantes concernées et d'établir un système d'alliances. L'approche par l'intéressement vise à stabiliser l'identité des autres acteurs et à des fins de validation de la problématisation commune. Aussi, Callon (1986) propose que les actants soient isolés des discours et propositions contraires afin de ne pas affaiblir le réseau d'alliance et pour ce faire plusieurs possibilités sont préconisées, allant de l'incitation jusqu'à la force. Nous postulons que la force ne correspond pas pour nous à la contrainte mais se situe davantage dans l'idée de favoriser la prise de conscience.

L'enrôlement est le troisième moment et Callon (1986) le définit comme « le mécanisme par lequel un rôle est défini et attribué à un acteur qui l'accepte » (p. 189). C'est ici que la notion de porte-paroles représentatifs a toute son importance car ce mécanisme est constitué de toutes les négociations en vue d'un alignement et se découvre à travers la participation des destinataires du changement engagé dans la construction des décisions.

La « mobilisation des alliés » est le dernier moment et se réfère au processus par lequel l'un des acteurs se positionne en tant que porte-parole après avoir obtenu toute la légitimité pour pouvoir défendre ses objectifs.

Nous proposons un tableau pour récapituler les moments du processus de traduction défini par Callon (1986) et les aspects de l'accompagnement du changement que nous attribuons à l'étude d'impact en Sciences de l'éducation.

Tableau 8. : Traduction et étude d'impact

Moments de la traduction	Étude d'impact en Sciences de l'éducation
Problématisation	Diagnostic partagé
Intéressement	Processus collectif
Enrôlement	Adhésion
« Mobilisation des alliés »	Appropriation

5. Problématique

La récurrence des réformes au sein du monde scolaire peut être interprétée selon deux perspectives interdépendantes. La première est de considérer qu'il s'agit d'un mouvement de balancier dont le rythme dépend de celui des alternances politiques et la seconde réside dans la non-adéquation entre les résultats obtenus par les élèves aux tests internationaux, tel PISA, et les objectifs fixés par les instances de tutelle nationales. Quelques soient les prescriptions dictées par les textes officiels, les acteurs de la communauté éducative locale se retrouvent face à des changements imposés qu'il s'agit pour eux de mettre en œuvre. La question de l'accompagnement du changement dans un environnement aussi mouvant se pose de manière encore plus accrue dès lors que l'on considère les problématiques humaines et notamment celles de la souffrance des acteurs et de la pérennité des changements engagés.

5.1. La RRS au prisme d'une étude d'impact

Notre travail poursuit l'objectif de poser les premières bases d'une étude d'impact adaptée au champ des Sciences de l'éducation dans une perspective d'accompagnement du changement. La RRS est l'objet sur lequel repose l'étude.

Or toute réforme au niveau national impose un cadre et laisse, en même temps, des marges de manœuvre pour satisfaire aux conditions de territorialisation de la politique éducative engagée. La mise en œuvre de la RRS se situe à la croisée de deux sources de prescriptions, descendante et ascendante (Six, 2002). L'étude d'impact intervient dans un contexte d'accompagnement scientifique de la mise en œuvre de la RRS et établit les liens entre les phases d'analyse et les phases d'action (Autissier et Moutot, 2007a). Elle inscrit son action dans la multidimensionnalité et la multiréférentialité (Ardoino, 1993) pour pouvoir relever les traces laissées par les changements opérés mais également ceux à venir en prenant en compte les tendances.

Partant de la conception de la démarche d'étude d'impact que nous avons défendue dans l'Étape 1 de ce travail et des travaux scientifiques sur la question de la mise en œuvre d'une réforme en éducation (Lantheaume et al., 2008, Lessard et Carpentier, 2015; Pelletier, 2004), plusieurs types de questions contextualisées à celle des rythmes scolaires se posent et permettent de faire cheminer la construction de notre protocole :

D'une manière générale : comment reçoivent les acteurs éducatifs l'injonction de changer les rythmes scolaires ? Quels sont leurs rapports à la prescription dans le cadre d'une politique éducative territorialisée ? Quelles sont les conditions de mise en œuvre de la réforme ? Quelle conception des rythmes éducatifs ont-ils ? Quelle place est donnée à l'enfant dans la perception de la réforme ? Quels sont les changements déjà opérés et quels sont les effets attendus par les acteurs ?

D'une manière plus spécifique : Quels sont les leviers que peut mobiliser le chercheur-accompagnant pour optimiser les changements en cours ou à venir ? Quel développement professionnel peut favoriser un accompagnement au changement basé sur une démarche d'étude d'impact ? Comment le chercheur peut-il accompagner les acteurs dans la reconnaissance de tous ? Quelles sont les limites de l'accompagnement à ne pas franchir pour garantir une posture scientifique valide ?

Pour pouvoir être en capacité de répondre à toutes ces questions, nous nous proposons d'effectuer une recherche exploratoire pour laquelle nous posons un postulat de départ :

Pour que les changements initiés s'orientent au bénéfice final des enfants et qu'ils soient effectifs et durables, il faut que les acteurs éducatifs de terrain *aillent bien*.

Nous entendons par « aller bien » la mise en place d'un dispositif qui permette aux acteurs éducatifs de terrain de s'appropriier les changements visés et souhaités. Il s'agit d'établir les conditions de verbalisation et de réflexion sur leur pratique d'une part et de prise de conscience de leur pouvoir d'agir d'autre part.

5.1. Les hypothèses de travail

Nous avons explicité dans le chapitre 3 consacré aux éléments épistémologiques de l'étude d'impact que nous situons notre travail dans une démarche abductive. Nous rappelons que nous avons retenu d'Alisseda (2006) la notion de fait surprenant et de Nunez Moscoso (2013) l'image du « chemin tracé ». Aussi, cette démarche abductive demande de poser des hypothèses de travail en lien avec les éléments qui constituent le « chemin tracé », par les travaux sur l'étude d'impact dans différents champs disciplinaires mais aussi ceux en Sciences de l'éducation sur les notions connexes à cette nouvelle démarche d'accompagnement pour ce champ d'étude. Ces hypothèses *a priori* ne peuvent qu'être considérées comme une *esquisse* préparatoire à l'émergence de l'hypothèse originale qui contribuera avec les résultats de l'empirie à produire des nouvelles pistes d'analyse et d'action.

Nous posons l'hypothèse de recherche suivante :

L'étude d'impact est une démarche pertinente d'accompagnement au changement en Sciences de l'éducation dans le cadre de la mise en œuvre d'une réforme.

Quatre sous-hypothèses de travail participent à l'orientation de notre recherche :

- H1 : L'étude d'impact permet la mise au jour de tous les micros-changements attendus et inattendus induits par la mise en œuvre de la réforme des rythmes scolaires.
- H2 : La participation des acteurs à une étude d'impact est un levier pour l'action en vue d'une appropriation du changement.
- H3 : La mise en œuvre d'une étude d'impact s'appuie sur et permet la reconnaissance de tous les acteurs.

Synthèse du chapitre 6

Ce premier chapitre de l'Étape 2 s'est consacré aux éléments de problématisation sur la mise en œuvre de la RRS.

La première partie a montré en quoi la territorialisation des politiques éducatives participe à la complexité de la mise en œuvre d'une réforme au niveau local. Nous avons montré que les processus de décentralisation et de déconcentration sont dissociés mais liés à la fois par une prise en compte des disparités spatiales et une perspective d'accroître l'efficacité de la mise en œuvre des politiques éducatives au niveau local. Nous avons proposé un bref détour socio-historique qui a mis au jour l'historicité des politiques dédiées à la prise en compte des temps de l'enfant avec une perspective non plus d'égalité mais d'équité. On retiendra que les instances intercommunales représentent un appui technique et financier pour les petites communes et que le ministère de l'Éducation nationale garde la main sur les conditions de mise en œuvre de ses réformes au niveau local. Ce qui nous a amené à poser une dialectique sur le pouvoir à partir des questions de légitimité et de gouvernance, deux notions qui permettent de mettre au jour les

possibles effets de domination des maîtres d'ouvrage sur les maîtres d'œuvre et mieux comprendre le phénomène de territorialisation des politiques éducatives. La légitimité s'acquiert selon des sources soit démocratique, de marché ou d'expertise qui peuvent s'avérer concurrentes et l'objet de vives critiques. La question de la gouvernance locale induit la mise en place d'un processus démocratique par les autorités locales en faveur d'un changement négocié toutefois, il ne peut être entendu comme un allant de soi. De plus, le processus de l'évaluation des politiques éducatives connaît des évolutions. Il se pose désormais en termes d'obligation de résultats ce qui donne lieu à une visée stratégique par le management public et la prise en compte des publics permet, elle, l'appropriation des changements prescrits et réalisés. Nous avons poursuivi dans la deuxième partie par une mise au jour des enjeux et les changements afférents à la mise en œuvre de la RRS. Les enjeux portés par la RRS s'ancrent en premier lieu dans la nécessité de sa mise en œuvre pour assoir une nouvelle orientation politique pour l'école primaire, déclarée priorité nationale. En second lieu, ce sont des notions inscrites au cœur de la prescription qui constituent des enjeux d'ordre éducatif. En effet, nous avons montré qu'au regard du respect des rythmes des élèves-enfants, penser la réussite scolaire et la réussite éducative séparément n'est plus pertinent et qu'une *reliance* entre les deux notions est déjà en marche. La lutte contre les inégalités, quant à elle, constitue le deuxième pilier sur lequel repose la RRS et pour laquelle la prescription de l'élaboration d'un Projet éducatif de territoire (PEDT) vient instrumenter la mise en cohérence et pertinence des conditions éducatives territoriales. Nous avons opéré une distinction entre les changements prescrits par la RRS selon leur niveau de visibilité, établissant ainsi un lien avec l'appréhension possible des situations de changements de la part des acteurs du territoire éducatif. Aussi, l'ajout d'une matinée scolaire et les nouveaux horaires d'école sont visibles par tous, l'augmentation de la pause méridienne et le tandem APC – TAP sont visibles en interne dans la vie de l'école et le PEDT relève de l'extérieur de l'école. Nous avons retenu la notion de partage pour éclairer la question des changements du point de vue continu ou discontinu considérant que cette notion s'inscrit dans une tendance lourde en éducation. Nous avons interrogé le partage des rôles des acteurs éducatifs en matière d'éducation sur la base de la prescription de continuité éducative à l'aulne de la discontinuité et le partage des temps et des espaces comme une question au cœur de la « multicomplexité de l'éducation moderne » (Bier, Chambon et Queiroz, 2010). Aussi, la troisième partie de ce chapitre s'est consacrée à l'explicitation du cadre théorique du territoire éducatif partagé de Marcel et Aït-Ali (2017) et à sa pertinence au regard de l'étude d'impact que nous positionnons dans ce cadre comme médiatrice entre la fabrique (les prescriptions) et

le fonctionnement (les acteurs et le territoire local). De plus, la quatrième partie est venue compléter ce cadre par la présentation de la théorie de la traduction et celle des controverses (Callon, 1986) pour proposer un parallèle entre les quatre moments de la traduction et les étapes de l'étude d'impact. Nous avons terminé par ce chapitre par la stabilisation de la problématique et les hypothèses de travail en lien avec notre objectif de poser les premières bases d'une étude d'impact adaptée au champ des Sciences de l'éducation dans une perspective d'accompagnement du changement.

Chapitre 7 : Cadre épistémologique et méthodologique

Ce chapitre est consacré à l'explicitation du cadre épistémologique et méthodologique que nous avons posé pour construire notre recherche. Nous nous intéresserons dans un premier temps à la posture du chercheur-accompagnant pour dans un deuxième temps, donner à voir le protocole scientifique de notre travail avec la présentation des éléments méthodologiques le constituant et les dispositifs de traitement des données recueillies.

1. Posture de la chercheuse

L'explicitation de la posture de la chercheuse *en devenir* qui s'inscrit dans une visée d'accompagnement du changement ne peut pas être exempte d'une certaine subjectivité dans son appréhension de son intervention auprès des acteurs de terrain, il est donc nécessaire d'éclairer les orientations qui ont participé à l'ancrage humaniste de notre posture d'apprentie-chercheuse.

1.1. Considération de la personne humaine

Nous optons pour une posture ancrée dans le paradigme de la considération de la personne humaine. Les travaux scientifiques font souvent référence à l'« individu » entendu comme être humain mais nous souhaitons tout d'abord retenir le terme de « personne ». En effet, ces deux termes induisent une relation différente et de plus, nous partageons avec Jouffroy (1833, 2017) que « le pouvoir que l'homme a de s'emparer de ses capacités naturelles et de les diriger fait de lui une personne » (*Ibid*, p. 246). Si Rogers (1968) retient le terme de personne pour le titre de son ouvrage, il ne le retient pas comme exclusif dans ses propos mais sa théorie nous interpelle comme moyen de se rendre compte et de rendre compte à autrui de son existence. En effet, il considère que « Chaque individu a en lui des capacités considérables de se comprendre, de changer l'idée qu'il a de lui-même, ses attitudes et sa manière de se conduire ; il peut puiser dans ces ressources, pourvu que lui soit assuré un climat d'attitudes psychologiques 'facilitatrices' que l'on peut déterminer » (*Ibid*, p.27).

L'auteur détermine trois conditions pour son approche centrée sur la personne et nous retiendrons pour notre propos celle de la considération positive inconditionnelle. Nous

transposons dans les propos suivants l'expérience du thérapeute sur celle du chercheur et nous substituons la notion de « client » par celle d'« acteur » tout en partageant avec l'auteur l'idée que la personne qui nous fait face ne peut être considérée comme passive. Nous nous sommes attachées à toujours avoir une attitude « chaleureuse, positive et réceptive » (*Ibid*, p. 48) envers tous les acteurs rencontrés afin de leur montrer que quelle que soit leur position, réelle ou ressentie dans l'organisation locale, leur parole a de l'importance et qu'elle est prise en compte dans son entièreté au même titre que celle d'acteurs supposés plus compétents. La considération est pour nous un moyen d'accompagner les personnes qui « sont » vers celles qu'elles « vont devenir » à l'issue de la démarche d'étude d'impact initiée à partir d'une prescription. Nous postulons aussi que cette possibilité d'évolution fait partie intégrante des personnes et que le chercheur se doit de maintenir le regard de l'autre tout au long du processus d'accompagnement. Aussi nous avons adopté une posture d'inspiration rogérienne quant au contact et au suivi des acteurs de notre terrain de recherche, l'incitation à dire ou à se dire et/ou à faire n'a jamais laissé place à aucun élément directif de notre part. Nous considérons notre posture en faveur de la considération de la personne humaine comme un levier pertinent pour que les changements engagés par les acteurs puissent être positifs et durables. Aussi cette posture a contribué à contrecarrer les préjugés, et même des critiques parfois, concernant d'une part le monde de l'évaluation et d'autre part le monde des scientifiques. Sur le territoire, nous avons réexpliqué autant de fois que nécessaire le caractère positif de la démarche d'étude d'impact, à savoir le relevé premier des points forts et que chaque personne est en capacité d'être auteur de ses changements.

1.2. Posture du contre don

La posture du contre don constitue la deuxième facette de notre posture de chercheure dans une perspective d'accompagnement du changement. Nous commencerons par expliciter les présupposés à cette posture pour poursuivre par son inscription dans notre démarche de recherche.

1.2.1 De l'étranger au compagnon

Les propos suivants concerneront essentiellement notre posture face aux professionnels de l'éducation. Aussi lors de nos premières visites au sein des trois écoles du RPI, c'est la posture d'un étranger qui est adoptée afin de mettre « en question presque tout ce qui semble aller de soi pour les membres du nouveau groupe » (Schutz, 1987, p. 224) pour tenter d'« acquérir une

pleine connaissance *de* au sujet des éléments du nouveau modèle culturel et d'examiner avec soin et précision ce qui semble auto-explicatif pour le groupe » (*Ibid*, p. 232). Si nous reconnaissons, auprès des acteurs, connaître le fonctionnement d'une école primaire, nous faisons toujours valoir (lorsque cela s'avère nécessaire) que l'école où nous nous situons est « la leur », elle ne peut donc pas être impersonnelle, comme inhabitée. Il s'agit pour nous d'une première forme de reconnaissance que nous jugions *a priori* naturelle mais elle s'est avérée très rapidement fructueuse dans les échanges, comme s'il était devenu prioritaire que leur différence avec les autres écoles du département puis du territoire soient reconnues. De plus, nous optons pour des temps d'imprégnation de notre subjectivité, conscientisée et objectivée *a posteriori*, afin de se laisser l'opportunité de voir et entendre « la forêt qui pousse » c'est-à-dire se mettre en capacité de relever les signaux faibles pouvant advenir comme des signaux forts de changement dans la durée. Il est à noter que l'explicitation de notre statut d'« apprentie³⁷ chercheuse » au sein de l'université semble être un levier au même titre que notre présence accrue dans les premiers temps sur des moments informels pour transformer la distance ressentie par les acteurs de terrain entre le monde scientifique et le monde de l'école en une logique de « co-avancement ». Le chercheur est garant de la scientificité du traitement des résultats mais ce sont bien les acteurs de terrain qui possèdent les éléments (culture de territoire, culture professionnelle et organisationnelle, histoires) qui doivent être mis en musique pour pouvoir apprécier l'impact final de la mise en œuvre de la réforme des rythmes scolaires.

1.2.2 Primat du contre-don

Dans le cadre de notre réflexion sur notre posture, nous nous appuyons pour notre réflexion sur notre posture sur les travaux de Caillé et Grésy (2014) qui présentent l'avantage de relier la théorie du don de Mauss (1925, 2012) au champ du management, celui-ci entretient une relative proximité avec notre objet d'étude, l'étude d'impact.

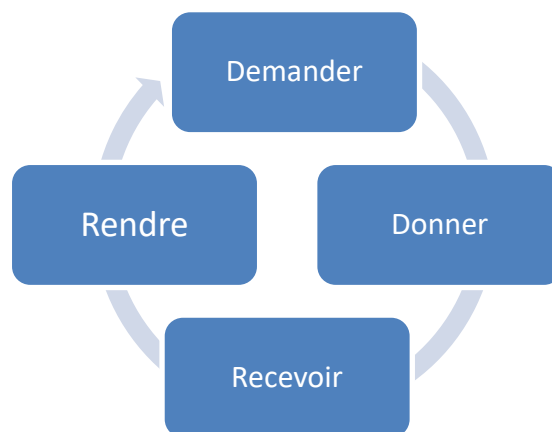
Contrairement à Mauss, Caillé et Grésy (2014) établissent une distinction entre le don-échange et l'échange-don dans la structure informelle de l'organisation en les positionnant en deux pôles. D'un côté le don composé d'une dimension d'inconditionnalité et de l'autre, la négociation qui représente un échange dans lequel « l'intention de recevoir en retour est plus ou moins clairement affichée » (*Ibid*, p. 64) et « tend vers la logique du donnant-donnant » (*Ibid*,

³⁷ Pour mémoire, nous adoptons l'expression « apprentie-chercheuse » dès lors que nous faisons référence à notre condition de doctorante, c'est-à-dire en formation *sur et par* la recherche. Nous utilisons le terme de chercheur au masculin pour marquer le caractère général de nos propos et nous l'utilisons au féminin lorsque nous sommes en situation d'exercer nos compétences scientifiques.

p. 68). Il est à noter que concernant la sphère des décisionnaires de notre terrain d'étude, nous classons nos relations dans la catégorie de la négociation car le don accordé au chercheur suppose un retour des résultats de la recherche sans que toutefois aucune exigence n'ait été énoncée explicitement. Nous nous focaliserons donc ici sur le cycle de don contre-don entre le chercheur et les professionnels au sein des écoles du RPI observé.

Aussi nous allons expliciter la dynamique de notre relation avec les acteurs de terrain selon la quadruple logique du « demander, donner, recevoir et rendre » proposée par Caillé et Grésy (2014). En effet, ces auteurs défendent l'idée que le don ne peut prendre sens que par rapport à un besoin ou une demande et c'est pourquoi ils l'ajoutent à la triple obligation de donner, recevoir et rendre démontrée par Mauss comme centrale et constitutive des rapports sociaux dans les sociétés archaïques. De plus, ces quatre temps sont cycliques et seule l'interruption au niveau de la demande peut initier la fin de la relation.

Figure 10. : Les quatre temps du don



Le temps de la première demande ne peut être, selon nous, qu'à l'initiative du chercheur et ce pour deux raisons. La première, la plus évidente, réside dans la nécessité d'établir une demande afin de satisfaire aux conditions même de faisabilité d'une enquête qualitative, c'est-à-dire de pouvoir accéder aux représentations des acteurs mais aussi de satisfaire notamment un des principes de l'étude d'impact, à savoir celui de tenter l'exhaustivité tel que présenté dans l'Étape 1. En effet, notre démarche demande de relever tous les micros-changements d'où la

nécessité d'adresser une demande à chacun des acteurs étant en contact avec les élèves sur le RPI étudié afin de pouvoir prendre en compte leur parole et leur expérience. Il est à noter que certains acteurs de l'école (animateurs, agents de service et chauffeurs de bus) ne se voient que très rarement, pour ne pas dire jamais, adresser une demande de cette nature. Aussi, au-delà des exigences de notre sujet, il s'agit pour nous et c'est notre deuxième raison de leur témoigner de la considération c'est-à-dire une première forme de reconnaissance. Toutefois, cette demande doit « évoluer finement entre le trop explicite et le trop implicite. Tout l'enjeu consiste à préserver la spontanéité du donateur, à faire en sorte qu'il ait assez de liberté à le faire pour avoir tout simplement envie de le faire » (Caillé et Grésy, 2014, p. 75). Si le chercheur peut partager des objectifs similaires avec le manager, comme celui de mettre en mouvement les acteurs en faveur de la mise en œuvre d'un projet, il s'en détache clairement dans la mesure où il n'a d'une part aucune légitimité pour faire preuve d'autorité et d'autre part, l'obligation de résultats n'est pas de même nature. Le manager doit augmenter la productivité des salariés tandis que l'apprentie chercheuse que nous sommes doit garantir le caractère scientifique des résultats de recherche présentés.

Le temps du don doit être considéré comme un cadeau car selon Caillé (2007, p. 201) :

"Il n'est de don que parce qu'il aurait pu ne pas être donné".

Nous considérons que les acteurs, en acceptant de nous livrer leurs expériences professionnelles et/ou privées, que ce soit lors des entretiens formels ou informels, nous font un don dans lequel une part d'eux-mêmes réside (Mauss, 1925, 2012). Donner est le temps qui présente le plus d'ambivalence aussi, il ne doit pas s'entendre comme exclusivement orienter vers le bien d'autrui ni comme majoritairement à visée utilitaire et instrumentale. Il s'agit tout d'abord d'un « pari de confiance, un pari sur la confiance » (Caillé et Grésy, 2014, p. 97) et marque la part d'engagement et d'adhésion inconditionnels des acteurs dans l'organisation que représente le protocole de notre recherche. Prendre en compte le « pari sur la confiance » peut être perçu comme l'avatar du dilemme du prisonnier et en cela ne peut pas être un choix rationnel, uniquement motivé par un intérêt propre, car la confiance et la coopération qu'engendre un don postulent une part d'altruisme et ne sont donc pas compatibles avec une visée unique d'accroissement de son propre intérêt (Caillé, 2014). Aussi « ce n'est qu'une fois l'alliance scellée, [...], l'organisation acceptée dans son principe, la confiance première obtenue, qu'il sera possible, après, de commencer à entrer dans les considérations d'utilité et d'efficacité fonctionnelle et de faire les comptes » (Caillé et Grésy, 2014, p. 98). Bien que la conception de notre travail contienne a priori une évaluation des effets de notre intervention sur les acteurs

notamment, ces donateurs effectuent leur don principalement pour établir une relation d'échange, un rapport d'alliance (Godelier, 2008). Il est à noter que l'expression du don a souvent prise la forme d'une mise à l'écart du chercheur des autres membres du groupe par le donateur, donnant ainsi un caractère solennel à ce qui va être livré.

Le temps de recevoir est celui qui participe à la reconnaissance des donateurs et constitue « l'espace qui permet d'inscrire un échange dans la logique du don » (Alter, 2002, p. 31). En effet, dans la mesure où, pour le cas présenté, c'est le chercheur qui est donataire, il se doit de manifester son implication dans la relation ainsi constituée. Ces manifestations peuvent se traduire de plusieurs manières et notamment par celles de prendre le temps de l'écoute à tous moments et/ou de conforter la confiance par des propos « chaleureux ». Ce temps donne lieu à des échanges qui laissent émerger les valeurs et les sentiments des deux parties. C'est la qualité de réception de ce qui est donné qui participe à différencier le don de la négociation. Si cette dernière stipule une contrepartie immédiate ou dans un temps imparti pour solder sa dette, celui pour le don reste incertain.

Rendre est le temps consacré au contre-don c'est-à-dire à un don de la part du donataire au donateur, rendant ce dernier débiteur donc toujours en lien. Il est à noter que si Mauss (1925, 2012) considère que le contre-don doit être plus important que le don initial, nous optons pour un équilibre de la relation à savoir, chacun donne, en fonction de sa position, ce qu'il peut donner. De plus, cette étape est particulière dans le sens où il ne s'agit pas de redonner quelque chose de semblable mais bien de re-donner. En effet, selon Godelier (2008), « l'objet qui revient vers son propriétaire initial n'est pas « rendu », il est « re-donné ». Et au cours de son aller-retour, l'objet ne s'est pas déplacé pour rien. Beaucoup de choses se sont passées grâce à son déplacement » (*Ibid*, p. 63). Aussi, au regard de l'exemple pris dans notre travail de recherche pour illustrer cette posture de don et contre-don, nous avons fait le don du nuage de mots³⁸ pour chaque entretien à chaque acteur professionnel. La mise en forme de ce nuage de mots montre graphiquement les différences d'importance données par l'acteur considéré aux mots employés lors de l'entretien, révélant ainsi une autre lecture donc une autre signification possible pour le donateur des informations.

Ces quatre temps – demander, donner, recevoir et rendre – constitue ce que Caillé et Grévy (2014) nomment la *valse*³⁹ du don. La métaphore de la danse incite à concevoir ces temps d'un

³⁸ Nous proposons dans la partie intitulée Éléments monographiques une description de ce temps de contre don avec une animatrice.

³⁹ Nous précisons pour justifier le terme de « valse » que nous avons explicité *supra* que le temps de demander avait été ajouté par Caillé et Grévy (2014) à leur cadre théorique sans qu'ils en aient changé l'intitulé.

point de vue systémique afin d'en approcher toute la complexité (Morin, 2005) . En effet, cette valse est soumise à une certaine récursivité en raison des interrelations et rétroactions des quatre étapes décrites ci-dessus. Elle est aussi dialogique car elle prend en compte l'intérêt pour soi et l'intérêt pour autrui et enfin, ses étapes sont hologrammatiques dans le sens où « l'information de la totalité du don est distribuée sur toutes les étapes de la valse du don, où s'enregistrent l'actif et le passif laissés par les précédents pas de danse » (Caillé et Grésy, 2014, p. 119).

1.3. Posture de médiatrice

Notre posture en tant que chercheur-accompagnant intervenant est bien marquée par un processus allant du chercheur méthodologue au chercheur-étayeur comme l'entend Broussal (2013) mais la posture de médiatrice semble être celle qui a dominé nos préoccupations à des fins d'accompagnement au changement. En effet, la posture de méthodologue ne peut être occultée, ne serait-ce que parce qu'elle est constitutive de notre démarche doctorale, et celle d'étayeur est en adéquation avec notre positionnement en faveur de la considération de la personne humaine défendue *supra* car nous rejoignons Vial (2006) lorsqu'il considère que l'accompagnement est une forme particulière d'étayage « qui se veut la moins impositive » tout en reconnaissant que l'accompagnateur se doit de s'exprimer dans la perspective d'un « processus d'arrimage temporaire ». De plus, cette posture d'étayeur se retrouve dès lors qu'une visée praxéologique est envisagée comme nous l'avons enjoint à la démarche d'étude d'impact en Sciences de l'éducation. Nous prenons en compte pour se faire les théories de l'apprentissage en considérant d'une part la « zone proximale de développement » de Vygotsky (1985), sans elle nous prendrions le risque d'étayer « à vide », et la « médiation sociale » de Bruner (1983) par laquelle il nous importe de rendre capable les acteurs de terrain de changer en leur apportant des éléments théoriques et empiriques dont ils ont besoin pour comprendre et s'approprier *in fine* ces mêmes changements.

Nous allons maintenant décrire la posture médiatrice annoncée comme prioritaire en introduction de notre propos, non pas dans le sens d'« avant tout autre chose » mais comme une préoccupation « tenace » pour « tenir » notre démarche d'accompagnement.

Nous avons décrit dans la première partie de cette étape les catégories d'acteurs qui sont concernées par la mise en œuvre de la RRS et explicité l'enjeu de faire collaborer des acteurs aux logiques professionnelles et/ou personnelles différentes afin de parvenir à mettre en place des changements organisationnels, voire de pratique, de manière effective et durable. Nous

avons endossé la posture de médiatrice avec la perspective dans un premier temps de pouvoir réunir des représentants des différentes sphères et établir des temps de « concertation – négociation » et poser les conditions d’une démarche de recherche-intervention collaborative. Nous avons dû nous rendre à l’évidence que nous ne pouvions pas « forcer les choses » sans compromettre notre posture liée à la considération de la personne humaine. Nous nous sommes adaptée à cet état de fait et nous avons fait le choix de servir de relai pour les informations en prenant toutefois toujours garde à ne pas opérer un glissement dans notre posture, c’est-à-dire que nous ne sommes jamais rentrée dans le jeu des intérêts particuliers, voire des conflits de personnes. Pour y parvenir, nous avons mis une nouvelle fois notre statut d’apprentie-chercheuse en avant et donc notre impossibilité d’intervenir en dehors du cadre scientifique sous peine de ne pas respecter les règles de notre statut. Ces justifications ont été acceptées par une très grande majorité d’acteurs et lorsqu’elles se sont avérées à deux reprises insuffisantes auprès de certains autres, nous avons opté pour un repli stratégique. Nous pouvons rapprocher notre posture de celle de métis défendue par Demailly (2004) car il s’agit bien de construire la « bonne distance » afin de pouvoir « faire à la fois chercheur et intervenant » tout en s’assurant que notre conception interactionniste de l’accompagnement ne puisse donner lieu à des effets pervers comme le détournement de nos propos, basés sur nos résultats, aux bénéfices de quelques-uns. Aussi la mise en place de médiations par la chercheuse agit sur les perceptions de la mise en œuvre de la RRS et participe à la construction et à l’appropriation de connaissances par une lecture différenciée de l’information (Gardiès, Fabre et Couzinet, 2010).

2. Dispositifs méthodologiques

Nous allons présenter les dispositifs méthodologiques que nous avons retenus pour réaliser le volet empirique de notre recherche. Nous expliciterons dans un premier temps le dispositif de recueil de données pour dans un deuxième temps axé nos propos sur les dispositifs de traitement des données.

2.1. Dispositif de recueil de données

Le dispositif de recueil de données que nous avons retenu se constitue de quatre techniques de recueil accompagnées par la tenue d’un journal de vigilance.

2.1.1 Analyse documentaire

La particularité de l’analyse documentaire selon Bardin (2009, p.51), c’est de donner une représentation condensée de l’information à des fins de stockage. Sans rejeter totalement cette

idée, nous concevons ici la notion de « documentaire » dans le sens de supports variés. En effet, nous opérons une distinction entre information et communication et par conséquent, nous ne mettons pas tous les recueils de documents au même niveau d'analyse. Aussi, nous avons procédé à une analyse documentaire afin de pouvoir décrire d'une part l'environnement dans lequel se construit la mise en œuvre de la réforme et d'autre part, les réseaux d'influence pouvant contribuer à son évolution sur le terrain. L'analyse de ces facteurs nous permet d'expliquer les avancées, ou les non-avancées, qu'elles relèvent du constaté ou du prévisible. Nous avons fait le choix de distinguer dans un premier temps les corpus constitués selon leur origine de production et les destinataires visés. Le premier est constitué de la documentation officielle c'est-à-dire émanant des instances de tutelles, et ce du national au local, en direction des acteurs de terrain. Un deuxième corpus est composé des productions des organismes que nous qualifions de périphériques, tels les syndicats enseignant ou l'Association des maires de France par exemple. Enfin, le dernier corpus se compose d'articles de presse et d'extraits de discours politiques à destination de la population dans sa globalité.

Tableau 9. : Présentation des trois corpus documentaires

	Institutions	Types de document	Destinataires
Corpus 1	Ministère	Décret	Professeurs des écoles
		Circulaire	
		Guide	
		Études et rapports	Décideurs
	Circonscription	Note de service	Professeurs des écoles
	École	Projet d'école	Professeurs des écoles
	Communauté de communes	Projet éducatif local	Citoyens locaux
		Projet éducatif de territoire	
CLAE	Projet pédagogique	Animateurs	
Corpus 2	UNSA	Communication	Enseignants
	FSU	Communication	Enseignants
	AMF	Enquête	Élus
		Guide	Élus
Corpus 3	Presse nationale	Articles	Société civile
	Presse locale	Articles	Société locale
	Discours politiques	Discours transcrits	Citoyens

Il nous faut cependant maintenant préciser les conditions de sélection de la documentation analysée. Nous n'avons retenu que des documents écrits et pour lesquels une sélection des contenus a été effectuée. En effet, ces derniers ayant été établis sans aucun contrôle de notre part, nous avons opéré un tri dans le contenu des documents dès lors que celui-ci n'avait plus de rapport avec notre sujet comme, par exemple, les directives concernant la gestion de la coopérative scolaire dans les notes de service adressées par l'inspectrice de la circonscription. La sélection des éléments se justifie pour rendre l'analyse pertinente au regard du cadre de notre recherche (Grawitz, 1996). En outre, nous avons été particulièrement attentive à la variabilité temporelle du traitement de la RRS dans les médias et dans les communications des syndicats notamment. Aussi les périodes de communication de l'orientation budgétaire du gouvernement à l'automne ou des déclarations de candidatures aux élections d'une part et la publication des textes officiels, comme la circulaire de rentrée au printemps, d'autre part, marquent une tendance à la reprise des débats qui nourrissent les controverses locales. Nous avons restreint la constitution de notre corpus documentaire issu des médias pour des raisons de faisabilité et pour éviter un effet contre-productif : ne pas être en mesure de tout traiter et prendre le risque de passer à côté d'un détail⁴⁰. Les journaux nationaux couvrent les tendances politiques centrales de l'opinion avec *Le Figaro*, *Le Monde* et *Libération* tandis que la presse locale n'est représentée que par *La Dépêche du midi*, quotidien dominant dans la région considérée et orienté à gauche.

Une grille commune avec des catégories *a priori* a été utilisée pour procéder à une analyse de contenu. Ces catégories ont été déterminées afin de pouvoir réaliser une comparaison entre les changements attendus et les changements effectifs et donc à partir des grands axes fixés par la prescription. Nous avons pris en considération les composantes des rythmes scolaires présentes dans la prescription (durée de la journée scolaire, la demi-journée supplémentaire, la durée de la pause méridienne, les Nouvelles activités périscolaires et les Activités pédagogiques complémentaires), les composantes du rythme de l'enfant (sommeil, alimentation et les fluctuations chronopsychologiques). Nous avons ajouté la place accordée à l'enfant et/ou à l'élève dans les écrits analysés.

⁴⁰ Nous rappelons l'expression « Le diable est dans les détails » inventée par Nietzsche au XIX^e siècle. Cette image renvoie à un être maléfique qui viendrait semer la zizanie de manière discrète, c'est-à-dire en agissant sur les détails.

Des catégories *a posteriori* ont émergé de nos analyses et se révèlent plus axées sur les aspects de la conduite du changement⁴¹, à savoir : le mode projet avec les temps de négociation – contestation, les changements attendus- souhaités, les marges de manœuvre et les tendances. De plus, nous avons noté les absences dès lors que celles-ci constituaient, selon nous, un effet de silence, c'est-à-dire que l'absence de certaines occurrences laisse penser que quelque chose est caché.

2.1.2 Questionnaires

Deux types de questionnaires ont été réalisés, l'un à destination des enfants fréquentant les écoles primaires du territoire et l'autre à l'attention des familles de ces mêmes élèves. Nous avons choisi ce mode de recueil de données pour faciliter l'accès à toutes les familles et nous avons collaboré avec des acteurs volontaires présentant un niveau d'expertise, notamment dans la connaissance de l'histoire et des histoires du territoire, afin de construire nos outils de recueil de données et pouvoir les diffuser sans prendre le risque d'heurter quiconque tout en nous assurant de pouvoir recueillir des données et restituer des résultats pertinents au regard de notre questionnement.

2.2.2.1. Questionnaire famille

Ce questionnaire a fait l'objet d'une co-construction entre le coordinateur de la communauté de communes, le directeur du CLAE et le chercheur.

La forme du questionnaire s'inspire de celle utilisée lors d'une passation dans un lieu public c'est-à-dire composée d'encarts successifs et distincts par question. Nous avons opté pour cette forme inhabituelle afin d'une part de se distinguer des autres questionnaires qui ont précédé notre étude sur cette même question et d'autre part, permettre à toutes les familles de pouvoir les renseigner. En effet, le choix de cette présentation a pour but d'optimiser le taux de réponse et ce à travers un double objectif : permettre une certaine identification de notre travail et de tenter de pallier l'effet de répétition par rapport à deux questionnaires sur la question de la réforme dont les familles ont déjà été destinataires.

Le questionnaire a fait l'objet d'une passation auprès de quatre familles non concernées par notre enquête à des fins de validation de notre outil (Abernot et Ravestein, 2009). L'accès à ces familles a été favorisé par l'intervention d'un parent élu du RPI concerné. Elles présentent les mêmes caractéristiques que notre population cible quant aux aspects de la ruralité de leur

⁴¹ Nous avons, au départ, réservé cette dimension pour nos temps d'observation.

lieu de vie et l'adoption de la RRS dès la rentrée 2013. Il est à noter que le terme d'impact a été préféré au terme d'effet pour les items de la troisième partie du questionnaire. En effet, il est compris comme synonyme d'effet ce qui, dans le cadre théorique que nous avons défendu, reste pertinent car l'adoption de cette synonymie n'est présente qu'à des fins de rappel de notre étude. Appliquer au sens strict notre distinction entre effet – impact aurait été contre-productif.

Ce questionnaire est construit à partir de trois dimensions. La première s'attache à connaître les caractéristiques de la population concernée afin de pouvoir mesurer les différences, ou non, inter-territoire mais également au niveau intra-territoire sur les deux autres dimensions. En effet, les items 1 à 5 ont pour fonction d'établir le profil des répondants.

Le deuxième temps du questionnaire est consacré aux connaissances et modes d'usage des structures locales et dispositifs déjà en place. Enfin, la dernière dimension est consacrée au recueil de l'estimation des impacts selon des changements attendus.

2.2.2.2. Questionnaire Élève-Enfant

Nous avons élaboré un questionnaire à destination des enfants scolarisés dans les écoles primaires sur notre terrain d'investigation. Les caractéristiques des destinataires d'un questionnaire doivent faire l'objet d'une attention particulière de manière générale pour pouvoir recueillir des informations pertinentes mais de façon plus accrue dès lors qu'il s'agit d'enfants âgés de trois à dix ans. Aussi, nous avons bénéficié des conseils d'une professeure des écoles ayant effectuée une grande partie de sa carrière en maternelle. En effet, interroger les tout-petits n'est pas chose aisée si l'on veut à la fois obtenir des réponses et éviter les biais de « désirabilité sociale » et de mimétisme qui fausseraient les données. Nous avons donc mis en place avec les enseignants des conditions de passation. Toutefois, il est à noter que certains d'entre eux, les plus éloignés de notre intervention, ont transmis le questionnaire par le cahier de liaison des élèves ce qui explique les différences des taux de réponse entre les écoles. Concernant les élèves scolarisés en maternelle sur le RPI 1 A, nous avons assuré nous même les passations lors desquelles nous avons privilégié le face-à-face à l'écart des autres enfants et nous avons saisi chaque opportunité « d'en savoir plus ». Ces éléments ont fait l'objet de prise de notes « sur le vif » à même le support papier du questionnaire pour pouvoir participer à la compréhension des réponses données.

Nous avons basé notre questionnaire en lien avec celui proposé aux familles, c'est-à-dire que nous reprenons les mêmes dimensions mais en les formulant de manière adaptée aux capacités de réponse des enfants. Ainsi nous axons nos questions sur le contexte de vie de l'enfant et ses

activités lors des temps périscolaires et extrascolaires. Nous ajoutons deux items en lien avec les rythmes biologiques à savoir, l'heure de coucher et la prise d'un petit déjeuner le matin. Il est à préciser que l'item concernant l'heure du coucher a donné lieu de la part des enfants de maternelle d'une description détaillée des programmes télévisés qui nous ont permis *a posteriori* de déduire la réponse à cet item. Nous avons adopté le principe de la question ouverte pour les deux items s'attachant aux préférences concernant les activités proposées par le CLAE et les raisons de l'appréciation du mercredi matin. Nous précisons que nous avons accompagné les possibilités de réponse par des smiley pour les niveaux de maternelle afin de faciliter les passations et rendre plus « attractif » notre support.

2.1.3 Les observations

Nous avons explicité que notre approche de notre objet est de nature abductive ce qui rend la technique de l'observation essentielle. En effet, relever les micros-changements et comprendre les processus à l'œuvre pour pouvoir *in fine* proposer des pistes pour un futur souhaitable demande au chercheur d'endosser le costume d'explorateur et de détective (Cattel R., 1966) afin de pouvoir intercepter notamment « les comportements au moment où ils se produisent » (Quivy et Van Campenhoudt, 1995). Nous considérons à l'instar de Postic et De Ketele (1988) qu'« observer des situations, c'est centrer son attention sur les partenaires qui y sont engagés, c'est analyser l'interdépendance de leurs comportement » (p. 17). Aussi nous avons effectué deux types d'observation : armée et déclarée d'une part et « à la volée » et non déclarée d'autre part.

Le premier type d'observation, armée et déclarée, a fait l'objet d'une pré-construction en amont de notre intervention en lien avec notre travail sur les effets attendus de la mise en œuvre de la réforme. Notre grille d'analyse s'est enrichie et amendée, tout au long de notre présence sur le terrain, selon les ouvertures ou fermetures des « possibles » mais aussi de la pertinence au regard de l'évolution des situations et de notre questionnement de recherche. Nous avons donc observé en premier lieu des temps dédiés aux activités périscolaires car nous voulions notamment comprendre comment la prescription de continuité éducative prenait, ou pas, forme au sein du monde de l'école. Nous avons pris en compte les critères suivants : les éléments de contexte, les actions - réactions des adultes référents et des enfants ainsi que des éléments de discours. Nous avons également observé une réunion concernant tous les enseignants de la communauté de communes pour laquelle le motif résidait dans la répartition et harmonisation

des temps d'Activités pédagogiques complémentaires (APC) pour lesquels nous ajoutons à notre grille les critères concernant la dynamique de groupe, c'est-à-dire le climat et les attitudes. Nous avons procédé à des observations que nous nommons « à la volée » car elles ne sont pas « programmées » en amont mais sont issues d'« opportunités » saisies pour mieux comprendre les situations. Leurs esquisses s'effectuent « sur le vif » par de petits dessins ou par des éléments dictés via notre téléphone portable. Elles sont complétées dès lors que nous sommes en capacité de le faire, c'est-à-dire hors de vue des acteurs. Nous justifions ce procédé tant d'un point de vue épistémologique qu'éthique. En effet, notre présence constitue déjà un premier biais car il modifie le comportement des acteurs, même après un temps long de présence sur le terrain, et l'action de prendre des notes renforce cette présence. De plus, des situations du quotidien, davantage ancrées dans l'informel, sont riches et très informatives pour notre travail. Du point de vue éthique, nous convoquons deux arguments. Le premier est de considérer que nous avons annoncé dans l'explicitation à tous les acteurs des objectifs de la recherche que nous cherchons à « débusquer » tous les micros-changements et que pour ce faire, nous allons prendre en considération toutes les « choses vues⁴², choses entendues et choses lues ». Le second argument concerne notre message envers tous les acteurs qui est de les inciter à « voir loin, voir large » et il nous semble donc qu'il va de soi que nous nous appliquions à nous-même ce que nous demandons de la part des *autres*.

Nous proposons un tableau synthétique des types de situations observées selon nos deux modalités décrites ci-dessus.

Tableau 10. : Observations armées

Observations armées	
Temps de l'enfant	Accueil du matin
	Pause méridienne
	Temps cantine
	Accueil du soir
	Activités pédagogique complémentaire
Temps des « collectifs »	Réunion APC

⁴² Nous avons adopté cette dénomination en référence à l'ouvrage de Victor Hugo intitulé Choses vues et non pour le terme de « choses » qui reste indéfini.

Tableau 11. : Observations « à la volée »

Observations « à la volée »	
Temps institutionnels	Réunion communautaire
	Comité de pilotage PEDT
Temps de regroupement	Groupe de travail
	Commission PEDT
Temps du quotidien	Pause-café
	Intermèdes

2.1.4 Entretiens

Nous avons choisi de procéder à des entretiens individuels semi-directifs car nous considérons à l'instar de Becker (2002) qu'ils nous permettent d'accéder au sens donné aux événements par les acteurs et à l'expérience vécue et donc d'éclairer le fonctionnement et les enjeux au niveau de la mise en œuvre locale de la RRS.

De plus, ce type d'entretien nous permet de pouvoir adapter notre intervention en fonction de l'attitude de l'interviewé. En effet, nous restons vigilantes à ce que les entretiens se déroulent en limitant les effets de la « violence symbolique » définie par Bourdieu (1993) et qui peut être « redoublée par une dissymétrie sociale toutes les fois où l'enquêteur occupe une position supérieure à l'enquêté dans la hiérarchie des différentes espèces de capital, du capital culturel notamment » (1993, p. 1393). Des acteurs peuvent ressentir une distance, voire un fossé, entre le monde scientifique que représente le chercheur et le monde du quotidien, c'est-à-dire pour eux celui de l'école. Aussi comme notre volonté est de recueillir la parole de tous les types d'acteurs de la communauté éducative sur le RPI, nous nous attendons à ce que certains d'entre eux aient davantage besoin d'une part d'être guidés pour s'exprimer sur les différentes dimensions qu'affecte la mise en œuvre de la réforme des rythmes scolaires et d'autre part, d'être soutenus dans leur discours par une « disposition accueillante » de la part du chercheur, permettant ainsi de recueillir un « discours extraordinaire » (Bourdieu, 1993). Dans la même perspective d'une écoute attentive nous privilégions les passations individuelles afin de libérer la parole donnée. Les entretiens se sont déroulés sur les lieux de travail à l'exception des parents d'élèves pour lesquels le chercheur s'est rendu à leur demande à leur domicile.

Nous avons construit notre grille d'entretien en prenant en compte d'une part des éléments issus d'un entretien exploratoire auprès d'un enseignant maître - formateur (hors territoire) en octobre

2013 qui a fait l'objet d'une écoute flottante et d'autre part, les attentes des élus et des enseignantes du RPI lors de discussions informelles, c'est-à-dire notamment durant la « pause-café » du milieu de matinée. Si la grille d'entretien comporte les mêmes thèmes pour toutes les catégories d'acteurs, certaines questions sont plus spécifiques en raison du statut et du rôle de ces dernières.

Tout d'abord un recueil de données biographiques est initié en début d'entretien. Il est présenté comme une nécessité pour pouvoir observer l'exigence d'anonymat en permettant à l'apprentie-chercheuse de coder la transcription de l'entretien tout en gardant la trace du « qui dit quoi ».

Aussi, de par une certaine accoutumance à notre présence, nous avons pu commencer tous nos entretiens par un questionnement d'ordre biographique afin de collecter des variables illustratives comme l'âge, le sexe, le statut, l'ancienneté dans la fonction et l'ancienneté sur le territoire. De même l'entretien est initié par une question éminemment large sans qu'aucun interviewé ne soit mis en difficulté et a été construite de manière à favoriser la *mise en danse* :

Que pensez-vous d'une manière générale de la réforme des rythmes scolaires ?

Deux relances concernant les enjeux de la RRS et la proximité ou non ressentie de cette dernière avec la réussite scolaire et/ou la réussite éducative sont énoncées par la chercheuse dès lors que les propos tenus omettent ou éludent ces points. Nous considérons qu'un positionnement en la matière permet à la chercheuse d'entrevoir un profil d'acteur par rapport à la perception des finalités de la RRS et constitue un fil rouge qui guide les relances ou les reformulations faites par la chercheuse afin d'approfondir la compréhension de la posture affichée tout au long des entretiens.

Le cœur de notre grille d'entretien est composé de quatre thèmes concernant la RRS et sa mise en œuvre qui ont donné lieu systématiquement à une double interrogation c'est-à-dire que les aspects professionnels énoncés sont mis en regard avec ceux concernant la sphère personnelle des acteurs. Nous considérons qu'il peut résider des différences d'appréciation des changements perçus selon le degré d'interférence existant entre ces deux sphères, ce qui participe à la compréhension des tensions, voire des paradoxes, au niveau individuel.

En cohérence avec notre thème d'étude, l'accompagnement du changement en Sciences de l'éducation, nous avons tout d'abord cherché à comprendre quel est le rapport au changement qu'entretiennent les acteurs dans le cadre d'une réforme. Pour ce faire, nous leur avons demandé dans un premier temps d'explicitier les changements perçus depuis la mise en œuvre de la réforme et dans un deuxième temps, de décrire les conditions d'information et de première réception du projet de réforme au niveau individuel et collectif.

Le deuxième thème s'intéresse aux aspects organisationnels et relationnels affectés par les changements initiés. Concernant la catégorie que nous avons nommée « cadres intermédiaires », nous avons accentué notre questionnement sur leur rôle respectif quant à la traduction opérationnelle de la prescription et sur leur positionnement sur ce que représentent « les bonnes pratiques » afin de cerner leur zone d'influence concrète.

Les troisième et quatrième thèmes sont le fruit des principales préoccupations relevées lors des échanges avec les élus et les enseignantes du RPI concernant plus spécifiquement le domaine éducatif. Nous les considérons comme les points nodaux de la mise en œuvre de la RRS dans le sens où ils demandent nécessairement la collaboration de tous les acteurs pour atteindre les buts fixés.

En effet, le troisième thème s'attache à circonscrire ce que peut signifier une continuité éducative sur le territoire et à recueillir les différentes formes qu'elle peut revêtir pour chacun des interviewés. Il s'agit ici de laisser émerger des conceptions pour ensuite inciter à proposer un idéal, au sens prospectiviste du terme. Ce questionnement a pour but de permettre à chacun d'exprimer ses souhaits mais également de repérer les freins sous-jacents pour l'action dans les propos livrés. Enfin, le quatrième thème initie un focus sur les Activités pédagogiques complémentaires (APC), décrites en amont par tous les acteurs comme « problématiques » et ce, à tous les niveaux (organisationnels, professionnels et éducatifs).

Un cinquième thème vient clore l'entretien sur les effets de la mise en œuvre de la RRS pour s'attacher à la fois aux raisons qui ont motivé la participation de ces acteurs à notre étude ainsi que les attentes y afférant. Le recueil de ces informations nous permet d'apprécier les effets de notre intervention, quant à la représentation du changement et des actions effectives tant du point de vue des personnes que des collectifs.

Les deux grilles de recueil d'entretiens présentent les mêmes thématiques cependant la deuxième fait état d'une réactualisation lorsque cela s'avère pertinent. Par exemple, concernant le premier thème sur le rapport au changement, la chercheuse transpose son questionnement sur la source d'information par rapport au projet de réforme sur celle des aménagements de cette dernière par le nouveau ministre en charge de l'Éducation nationale. La comparaison des deux vagues d'entretien reste valide car c'est le niveau de recherche d'information et d'une certaine manière d'intéressement de l'acteur que nous cherchons en premier lieu à identifier.

Tableau 12. : Grille comparative exemple T2

	Entretien T1	Entretien T2	Objectifs commun
Thème	Rapport au changement		
Question	Comment avez-vous été informé de cette réforme ?	Savez-vous s'il y a eu des changements par rapport aux obligations de la réforme ?	Apprécier l'intéressement de l'interviewé

Les passations d'entretien se situent entre un quart d'heure et un heure vingt avec une moyenne à quarante-trois minutes pour la première enquête et évoluent dans leur durée en seconde passation pour les plus courts, soit au minimum vingt-huit minutes⁴³.

2.1.5 Journal de vigilance

Le journal de bord est un outil de recueil de données particulier dans le sens où il s'élabore au fil de l'eau et ne comprend pas d'organisation hiérarchisée *a priori* dans son élaboration. De plus, ce journal est la propriété du chercheur et ne constitue donc pas un instrument de validation destiné à être diffusé auprès des participants à la recherche. Il est souvent considéré comme un « document accessoire » (Mucchielli, 2009, p.137), un appui pour contextualiser les données recueillies. Or, pour nous, il est plus qu'un journal de bord, il est un outil essentiel pour notre démarche de recherche car il constitue la trace de notre réflexion, avec ses doutes et ses prises de décision, la trace des effets d'un travail doctoral sur l'apprentie-chercheure. Nous partons du principe qu'on ne peut pas s'intéresser aux effets d'une réforme sur des acteurs sans d'une part, s'attacher à connaître les effets que notre intervention produit sur le terrain mais également d'autre part, ceux que le processus de recherche, tant dans le domaine théorique qu'empirique, induit chez l'apprentie-chercheure. Nous allons expliciter les motifs pour lesquels nous avons eu recours à cet outil puis nous décrirons la nature des écrits y figurant et nous terminerons par la présentation des fonctions que nous lui avons octroyées.

2.2.2.3. Les motifs d'un journal de vigilance

Notre travail de thèse cherche à établir des bases tant théoriques que méthodologiques à la démarche d'étude d'impact dans le domaine de l'éducation. Aussi, travailler sur un sujet émergent, donc pour lequel nous ne disposons pas d'un socle solide sur lequel prendre appui dans notre champ d'étude, représente un défi à relever. Le chemin pour parvenir à ses fins,

⁴³ Les retranscriptions des entretiens sont disponibles en annexe.

c'est-à-dire relever le défi, est parsemé de moments d'enthousiasme comme de moments de grands doutes qui participent pleinement à la construction de l'objet de recherche. Nous sommes conscientes de ce que « garder trace » de ces moments peut représenter pour comprendre notre parcours et donc en déduire les effets positifs et/ou négatifs sur notre travail. Le deuxième motif est lié au premier car il s'agit de l'aspect formatif du parcours de thèse avec tout ce que cela implique comme remise en cause ou nouvelles pistes à explorer. Par exemple, les connaissances ou informations transmises lors des formations suivies au sein de l'école doctorale, lors des colloques extérieurs ou des séminaires de notre entrée « Conduite et accompagnement du changement » ont donné lieu à de multiples annotations et renvois permettant ainsi d'optimiser nos apprentissages. Le troisième motif présenté ici concerne notre volonté *a priori* de garder une posture de considération de la personne humaine. En effet, cette posture peut être soumise à des tensions qu'il s'agit pour l'apprentie-chercheuse de détecter, de contourner et de dépasser. Pour cela, il est nécessaire de s'interroger sur ses échanges, ses comportements et ses attitudes envers les acteurs que nous côtoyons sur le terrain. Les risques de manipulation sont réels et de toutes parts, y compris de la nôtre. Pour illustrer ces derniers propos, il n'est qu'à penser tout d'abord aux risques de devenir le conseiller du Prince au détriment des *autres*, des *petits*, de ceux qui font. Puis, le risque de la tentation pour l'apprentie-chercheuse d'obtenir des résultats, solides et voyants, qui viendraient couronner le défi. Celui d'oublier l'*autre* pour pousser au changement et non l'accompagner. Comme le souligne Van Der Marren (2003), la vigilance doit être permanente pour éviter les risques du « fusionnel » et de la « frustration » et donner lieu à une régulation des tensions inhérentes à nos postures. Enfin, le dernier motif est celui de l'orientation et du sens de notre intervention sur le terrain. En effet, le relever des micros-changements dans le cadre de la mise en œuvre de la RRS pose déjà en soi une difficulté dans le sens où tous les acteurs éducatifs sont concernés, soit directement soit indirectement, par les changements prescrits qu'ils soient d'ordre national ou local. L'ampleur de la zone d'impact nécessite ici, selon nous, une mise en cartographie régulière afin de pouvoir cerner les différents périmètres à l'œuvre dans les processus de changement initiés chez et/ou par les acteurs de terrain. Il s'agit de pouvoir être en mesure de discriminer, d'identifier les limites du champ d'action des effets produits, de suivre les traces et d'apprécier à la fois leur niveau d'ancrage dans le quotidien des acteurs et leur durée. L'évolution des cartographies réalisées permet de contribuer à donner du sens à la démarche d'accompagnement du changement c'est-à-dire à l'élaboration d'une étude d'impact en Sciences de l'éducation.

Ces quatre motifs nous conduisent à adopter une nouvelle forme de journal de bord comme outils nécessaire de vigilance d'où la dénomination que nous lui attribuons.

2.2.2.4. La nature des écrits du journal de vigilance

Notre journal de bord est avant tout un manuscrit et nous reconnaissons ici notre attachement à la matérialité de ce que nous pouvons produire. En effet, il se constitue d'un ensemble de cahiers sur lesquels nous annotons, à l'aide de différents médiums, des éléments de théories et de réflexion qui représente la part la plus structurée de nos écrits. Une troisième catégorie de notes concerne, de manière plus anarchique, les perceptions sur le terrain, sur les acteurs et sur soi. Ce dernier point n'est pas anodin car il nous permet de libérer l'écriture, cet exercice du quotidien d'une doctorante qui s'avère souvent difficile. Rien ne devant être diffusé, le style est sans détour et les points d'interrogations nombreux. Le support papier présente, selon nous, deux avantages : on raye mais on n'efface pas et surtout il peut nous suivre partout, nous permettant ainsi de prendre acte d'un fait surprenant, d'une idée qui jaillit de manière inopportune. Nous avons, depuis de nombreuses années, l'habitude de travailler à l'aide de cartes mentales⁴⁴, aussi elles constituent une part non négligeable de nos écrits. La carte mentale est un diagramme qui se constitue, par exemple, à partir d'un concept et présente des connexions hiérarchisées avec les notions puis les idées s'y référant. Cet outil présente plusieurs avantages dont ceux de faciliter la mémorisation des éléments de par un accès direct à une vision globale de la question traitée, de sortir d'une tentation pour une pensée linéaire, confortable mais non pertinente pour notre étude, et enfin de permettre de structurer les idées. Nos synthèses régulières, dès lors que nous en ressentions le besoin, sont également élaborées de cette manière. Nous nous sommes également inspirées de deux types de cartes que propose le domaine géographique. Tout d'abord, la carte topographique nous permet de représenter les formes des surfaces concernées par le changement avec leur aménagement et ce, avec la possibilité de procéder à différentes échelles. Ainsi, nous disposons d'une vision spatiale de l'organisation du territoire éducatif étudié. Le deuxième type de carte que nous avons adapté à notre problématique est la carte géomorphologique qui associe les formes, issues de la première carte, « aux conditions supposées de leur genèse » (Dunlop, 2009, p.10).

⁴⁴ Le terme carte mentale est la traduction française de *mind-map*, technique vulgarisée par Tony Buzan depuis les années 70 à la BBC puis avec son ouvrage éponyme de son émission radio : Une tête bien faite. Il est reconnu pour ses recherches sur le fonctionnement du cerveau dans le monde entier.

La relecture régulière de ces cahiers peut permettre finalement de réécrire ce que l'on a rayé des mois avant, de se voir évoluer, c'est-à-dire de « se regarder soi-même comme un autre » (Baribeau, 2005).

2.2.2.5. Les fonctions du journal de vigilance

La littérature sur le journal de bord s'inscrit le plus souvent dans une approche ethnosociologique avec pour méthode privilégiée l'observation. Il est fait état aussi de diverses typologies concernant les fonctions que cet outil peut remplir et dont nous souhaitons lui adjoindre celle du « voir loin, voir large, analyser en profondeur » de Gaston Berger dans la perspective d'esquisser une *attitude prospective* (Ibid, 2008 ; 1959) et qui pour nous, et au regard de notre sujet de recherche, relève de la dimension éthique. Le tableau suivant présente les fonctions prises en compte pour notre journal de vigilance et fera l'objet d'une explicitation en suivant.

Tableau 13. : Fonctions du journal de vigilance

Dimensions	Fonctions
Épistémologique	Distanciation
	Réflexivité
Méthodologique	Descriptive
	Triangulation
Théorique / Éthique	Compréhension
	Anticipation

Tout d'abord, les deux premières fonctions de ce type de journal sont d'ordre épistémologique et donc communes à tout type d'écrit produit par un chercheur en sciences humaines et sociales qui s'interroge sur le comment de la *science en action* (Latour, 2005). La distanciation est une exigence qui consiste pour le chercheur à marcher sur un fil entre le *dedans* et le *dehors* surtout lorsqu'il se positionne dans une recherche avec pour visée d'accompagner le changement. La relecture *a posteriori* des notes prises permet un certain recul, voire un réajustement de l'appréciation du chercheur des faits ou impressions inscrites. C'est pour nous un premier pas en direction de l'objectivité de nos analyses. La deuxième fonction relève d'un niveau supérieur dans le sens où il s'agit d'une action de réflexivité qui intègre l'intervention du chercheur dans l'étude du phénomène considéré. La démarche d'étude d'impact demande notamment au

chercheur de circonscrire les réseaux d'influence afin de pouvoir identifier les effets attendus et tendre vers la limitation des effets négatifs.

En effet, par exemple, une comparaison régulière entre nos attentes sur la mise en action vers un changement de la part des acteurs éducatifs, suite à notre intervention, et les faits constatés donne lieu à une nécessité de faire sens. Le journal de vigilance est alors, pour nous, le support et le témoin de notre processus de construction de sens (Vidaillet, Laroche, Allard-Poesi, Roux-Dufort et Koenig, 2003; Weick, 1995).

Les deux fonctions d'ordre méthodologique s'attachent à la description et à la triangulation des données. Pour la première, tel un explorateur, nous avons systématiquement décrit les faits auxquels nous avons assisté ainsi que nos émotions, considérant que ces dernières participent pleinement à notre manière de décrire les faits. Toutefois, nous avons tenu à réaliser deux types de description afin de pouvoir, ultérieurement, évaluer notre procédure d'analyse. Tout d'abord, nous avons décrit les faits « à chaud », c'est-à-dire dès que nous étions dans les conditions de pouvoir le faire puis nous procédions à une nouvelle description « à distance » pour pouvoir laisser émerger à la fois les effets cumulatifs, ce qui nous a marqué, et les effets cognitifs tant de mémoire que d'introduction de nouveaux éléments en relation avec l'avancée de notre travail. Le journal de vigilance est pour nous une assise nous permettant d'accéder à une activité métacognitive sur notre travail de recherche. La seconde fonction méthodologique est celle d'assurer la triangulation des données recueillies. En effet, les notes manuscrites ont fait l'objet de rajouts, avec un code couleur, dès lors que leur relecture faisait écho à des données issues d'autres sources. Notre journal de vigilance contribue à la validité de nos interprétations successives.

Les deux dernières fonctions d'ordre théorique et éthique font référence à la fois à notre orientation théorique concernant les aspects prospectivistes de la démarche d'étude d'impact et à l'agir éthique présenté *supra* pour lequel nous devons rester vigilante à ne pas nous mettre nous-même « en situation seulement de réagir à l'événement » (Bouvier, 2007, p.294) et de pouvoir procéder à une action stratégique puis communicationnelle. Lorsque nous envisageons une action de type stratégique, c'est-à-dire en relation avec les acteurs, nous reprenons notre journal de vigilance. Il tient ici le rôle de *garde-fou* dans le sens où il détient toutes les informations qui nous permettent de circonscrire les éléments susceptibles de produire des effets contre-intuitifs, tant par rapport à notre posture en faveur de la considération humaine, ce qui induit pour nous l'exclusion d'une manipulation de type manichéenne, que par rapport à la

possibilité de percevoir l'émergence de micros-changements. Cette dernière est conditionnée à l'aptitude de voir du chercheur mais encore faut-il se guider *soi-même* pour ne pas continuer à *cheminer avec*, sans voir. Il s'agit bien de mettre en place une dialectique action – vision que défend Blondel (Farago, Akamatsu et Guislain, 2007).

2.2. Dispositifs de traitement de données

2.2.1 Traitement des données empiriques

Le protocole de recherche présenté fait état d'un recueil de données important. La variété des sources, des types de données ainsi que celle des outils convoqués nécessitent d'apporter des éléments d'explicitation quant au processus de traitement des données recueillies. Nous allons nous attacher à la fois aux conditions de traitement et à la justification systématique des choix techniques retenus.

Tout d'abord, nous avons effectué une analyse de contenu manuelle au fil de l'eau des documents officiels, de terrain, des acteurs périphériques et de la presse. Ce procédé nous permet d'accéder au contenu latent de la documentation à partir d'une analyse thématique et fréquentielle.

Concernant les questionnaires, nous avons retenu SPSS (Statistical package for the social sciences) en raison de son utilisation intuitive d'une part, et de sa présence dans les locaux doctoraux de notre laboratoire EFTS d'autre part. Nous reconnaissons ici l'ordre pragmatique qui a guidé notre choix mais il a été conforté par l'ancienneté et l'utilisation massive de SPSS dans la sphère académique. Les trois jeux de questionnaires que nous avons recueillis ont fait donc l'objet d'un traitement statistique des données à l'aide du logiciel SPSS. Nous avons effectué l'analyse des données en procédant à des statistiques descriptives et inférentielles. Pour la première phase, l'analyse descriptive, nous avons retenu les fréquences et les pourcentages ce qui nous a permis d'obtenir le profil des réponses et de procéder à des premiers recodages pour assurer la pertinence des calculs pour la seconde phase. Aussi, nos données étant majoritairement nominales, nous avons procédé à des tris croisés et à des statistiques inférentielles à partir du khi². Avec ce test, on cherche à savoir si deux variables sont indépendantes, il s'agit de poser l'hypothèse sur cette indépendance (hypothèse nulle) et le calcul du khi² à partir des distributions données et théoriques nous permet d'accepter ou rejeter cette hypothèse. En cas de dépendance entre deux variables, nous convoquons le calcul du Phi ou du V de Cramer (selon le nombre de modalités) afin de déterminer la force de ce lien.

Le traitement des entretiens, quant à lui, a fait l'objet d'une analyse automatisée pour les deux corpus, soit respectivement 41 entretiens pour T1 et 46 pour T2.

Après une écoute flottante et une retranscription systématique pour chaque entretien, nous avons utilisé le logiciel libre IRaMuTeQ⁴⁵ qui signifie : Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires. Ce logiciel reprend la méthodologie Alceste c'est-à-dire la méthode de classification descendante hiérarchique. Il s'agit du découpage d'un texte en plusieurs segments homogènes⁴⁶ à partir desquels une classification de ces segments a lieu en repérant les oppositions les plus fortes. C'est une méthode qui permet de déterminer des classes de discours représentant les idées et les thèmes dominants du corpus (Image, 2012). Nous allons expliciter les procédures suivies pour les trois étapes d'analyse effectuées.

Nos deux corpus d'entretiens sont composés de nombreux textes et présentent un vocabulaire très varié. Aussi nous avons retenu la procédure de lemmatisation qui consiste à ne considérer que la forme « racine » des mots du corpus : les verbes à l'infinitif, les noms au singulier et les adjectifs au masculin singulier. Simplifier ainsi le lexique nous permet d'écartier le risque de la perte de l'information essentielle de par un trop grand nombre de formes différentes à analyser. Toutefois, le logiciel IRaMuTeQ nécessite de procéder à une unification des formes pour ne pas perdre de l'information suite à la lemmatisation des mots du corpus. Aussi, nous avons procédé à un reformatage du corpus pour pouvoir conserver le sens unique de certaines expressions, telles que par exemple⁴⁷ : rythmes_scolaires, rythme_de_l'enfant, mercredi_matin ou communauté_de_communes. Les acronymes ont tous été reformaté pour ne pas disparaître de l'analyse. D'ailleurs, nous avons incorporé dans les clés d'analyse les verbes supplémentaires (avoir, croire, devoir, dire, faire, falloir, pouvoir, savoir, vouloir) car nous considérons ces verbes comme pouvant être significatifs pour l'étude des phénomènes de changement, ou non, chez les acteurs de terrain. En effet, IRaMuTeQ propose d'analyser le corpus en fonction de la fréquence d'apparition des occurrences et une classification hiérarchique descendante (CHD) selon la méthode de Reinert (1983) pour laquelle une configuration précise est requise, selon des variables et modalités configuré de la façon suivante :

⁴⁵ IRaMuTeQ est un logiciel libre élaboré par Pierre Ratinaud (2009), maître de conférences au département des Sciences de l'éducation à l'université Jean Jaurès de Toulouse.

⁴⁶ Alceste est un logiciel de statistique textuelle mis au point par la société Image (Informatique – Mathématiques – Gestion) dans les années 90, avec la collaboration du Centre National de la Recherche Scientifique (CNRS).

⁴⁷ Les mots et expressions ayant fait l'objet d'un reformatage sont recensés dans l'annexe X

Figure 11. : Variables illustratives étoilées

T 1 : **** *ent_1439 *parent_pro *sexe_F *age_37
T 2 : **** *ent_1539 *parent_pro *sexe_F *age_38

Nous avons retenu une classification simple sur segments de texte ce qui signifie que les entretiens restent dans leur intégralité et seront regroupés selon leur degré de proximité par la classification. Pour cette dernière, nous avons paramétré le nombre maximal de formes analysées en fonction de celui présent dans nos corpus comme par exemple pour le corpus de 2014 (T 1) : 6832 formes présentes dans le corpus et 6832 le nombre maximal de formes analysées. Nous souhaitons préciser que les classes de discours obtenues doivent représenter au moins 85% du corpus pour être considéré comme significatives. Les profils des classes donnent accès au lexique exclusif, c'est-à-dire les mots qui n'apparaissent que dans la classe considérée, les mots significatifs (par un calcul du Khi 2), ou non, et enfin les acteurs les plus représentés dans cette classe. L'analyse factorielle des correspondances (AFC) permet de déterminer et de nommer les facteurs explicatifs de la distribution des classes de discours et de repérer la distribution spatiale de ces classes, leur opposition comme leur rapprochement.

De plus, nous cherchons des traces de changement, de quelque nature qu'elles soient, aussi nous avons procédé à une analyse diachronique à l'aide des différents outils que propose Iramuteq comme le concordancier, les graphes de mot ou de classe par exemple⁴⁸.

Toutefois, il est à noter que si les logiciels de traitement de données sont pertinents ne serait-ce que par leur capacité à traiter de très gros corpus de données, ils ne dispensent pas le chercheur de devoir interpréter les résultats.

2.2.2 Triangulation

La triangulation constitue une démarche pertinente dès lors que l'on étudie un phénomène humain dynamique et en évolution pour pouvoir en saisir toute la richesse (Mucchielli, 2004). Nous avons montré dans notre partie théorique que la mise en œuvre de la réforme des rythmes scolaires constitue un système complexe et que la démarche d'étude d'impact veut tendre vers l'exhaustivité même si elle reste condamnée à l'incomplétude par rapport aux conditions de

⁴⁸ Les outils proposés par Iramuteq pour l'analyse des corpus textuels seront présentés plus en détail en annexe.

faisabilité. Aussi, nous considérons la triangulation des sources et des mesures comme nécessaire au regard des difficultés engendrées par l'adoption d'une méthodologie qualitative pour renforcer le cadre d'exploitation et d'objectivation des informations recueillies et donc par extension, la validité de nos interprétations concernant les faisceaux d'effets engendrés et conduisant à l'impact.

2.2.2.1. Triangulation des sources

L'étude des effets de la mise en œuvre de la réforme des rythmes scolaires implique de recueillir des informations de nature différentes. Dans un contexte de territorialisation des politiques éducatives et s'agissant d'une prescription, il est indispensable de prendre en compte dans un premier temps un ensemble de données légales et administratives au niveau du principal ministère porteur de la réforme, c'est-à-dire l'Éducation nationale et de ses services déconcentrés pour pouvoir déterminer les logiques et les attendus de l'institution. Les documents produits par le terrain sur lequel la mise en œuvre est effectuée est une deuxième source d'information nécessaire pour pouvoir apprécier d'une part, la manière dont les collectivités territoriales s'emparent de la prescription et d'autre part, pouvoir produire des indicateurs permettant l'analyse de l'objet d'étude. De plus, au regard de ce que nous avons défendu à la fois dans notre partie théorique sur l'étude d'impact et dans les éléments de méthodologie sur notre posture, le recueil de la parole des acteurs concernés constitue la troisième source d'informations. Elle nous permet d'accéder au vécu et aux conceptions des acteurs sur les changements prescrits, informations essentielles pour pouvoir réaliser une démarche d'accompagnement telle une étude d'impact. Une quatrième source prend forme avec la rédaction d'un journal de bord qui constitue *in fine* la mémoire du processus de recherche et la trace du processus de formation de l'apprentie-chercheure. Une dernière source d'information réside dans le suivi des « actualités » sur la question des rythmes scolaires, c'est-à-dire en provenance d'instances pouvant tant éclairer notre questionnement qu'influencer la perception des acteurs de terrain. Il s'agit de données secondaires mais qui ne peuvent pas être ignorées dans la mesure où elles participent au « façonnage »⁴⁹ de la mise en œuvre de la RRS sur le territoire concerné par notre étude.

⁴⁹ Nous employons ce terme en référence non pas au sens le plus connu qui est celui du traitement des métaux car il donnerait alors une importance trop grande à ses sources, mais bien à celui de l'arboriculture où il s'agit de tirer des produits utiles des arbres abattus.

Les différentes techniques de recueil de données, telles celles convoquées dans ce travail et qui seront développées en suivant, font preuve de capacité d'optimisation des informations de par la diversité des types et des formes qu'elles permettent de recueillir.

2.2.2.2. Triangulation des mesures

L'objectif de mettre au jour les effets de la mise en œuvre de la RRS sur notre terrain d'investigation demande de procéder à des choix méthodologiques pouvant permettre d'appréhender l'ensemble des sources et des types d'informations divers et pertinents. Pour ce faire, nous avons retenu quatre outils de recueil pour leur caractère complémentaire dans leur capacité à traiter différemment les données.

Nous proposons une synthèse de la triangulation des sources et des mesures dans le tableau suivant.

Tableau 14.: Triangulation des sources et des mesures

Effets de la mise en œuvre de la RRS					Impact
Décideurs	Entretien				
Cadres intermédiaires					
Partenaires					
Acteurs de l'école					
Familles	Questionnaire				
Élève-enfant	Analyse documentaire				
Documents officiels					
Documents opérationnels					
Documents informationnels					
Observateur	Observation				
	Journal de vigilance				

Synthèse du chapitre 7

Ce chapitre s'est consacré à la présentation de nos choix épistémologiques et méthodologiques en lien avec notre conception d'une étude d'impact en Sciences de l'éducation.

Une première partie a permis d'inscrire notre posture de chercheuse dans une visée *a priori* humaniste qui se traduit selon deux ancrages épistémologiques : la considération de la personne humaine et l'adoption d'une posture ancrée dans le contre-don. Une posture de médiatrice s'est construite, en *sus* de celles de méthodologue et étayeur, pour satisfaire aux conditions de mise en œuvre d'un accompagnement scientifique.

La seconde partie a présenté les dispositifs méthodologiques participant au protocole de recherche engagé. Quatre techniques de recueils de données ont été convoquées pour répondre à l'objectif de relever les traces des changements opérés ou à venir. Une analyse documentaire a soutenu la veille informationnelle dans une perspective de comprendre les évolutions de l'environnement de la mise en œuvre de la RRS. Des questionnaires à destination des familles (333 en T1 et 347 en T2) et auprès des élèves-enfants en T2 (421) ont été élaborés avec des acteurs de terrain pour appréhender les connaissances sur les changements et l'appréciation de ces derniers par les familles du territoire et concernant les élèves-enfants, nous voulions connaître leur rythme de vie et leur appréciation sur les activités proposées et le mercredi matin. Des temps d'observation armés et « à la volée » ont été opérés pour accéder aux pratiques effectives de terrain. Deux vagues d'entretiens semi-directifs (41 en T1 et 47 en T2) ont été menées pour accéder au sens donné aux événements par les acteurs éducatifs. Nous avons également présenté le journal de vigilance que nous avons convoqué pour tenir lieu de *garde-fou* en lui attribuant fonction d'ordre épistémologique, méthodologique, théorique et éthique.

Nous avons terminé cette partie en exposant les partis pris sur un traitement automatisé et manuel du recueil de données ainsi qu'une démarche de triangulation des sources et des mesures dans l'objectif de renforcer la validité de notre travail.

Chapitre 8 : Présentation du contexte d'enquête

Ce chapitre est consacré à la présentation du contexte dans lequel s'est déroulé notre enquête. Aussi, nous donnerons à voir dans un premier temps les caractéristiques contextuelles avec les niveaux d'analyse que nous avons retenu. Le second temps de ce chapitre se recentrera sur les acteurs du territoire éducatif investigué.

1. Terrain d'enquête

Nous allons donner des éléments descriptifs sur notre terrain d'enquête que nous considérons à l'instar de Becker (2002) ne pas devoir être laissés de côté sous peine d'altérer la compréhension car « toute chose se déroule quelque part » (Becker, 2002, p. 103) et les caractéristiques géographiques et socio-politiques sont ici des facteurs explicatifs importants.

1.1 Contexte local

Notre recherche empirique s'attache à une communauté de communes composée de six communes, en milieu rural, qui a pris la décision d'appliquer la réforme des rythmes scolaires (RRS) dès la rentrée 2013⁵⁰. Le tissu scolaire présente la particularité d'être pourvu de deux Regroupements Pédagogiques Intercommunaux (RPI) depuis 1983⁵¹. Ces RPI sont dits « dispersés » car les élèves sont regroupés par niveau scolaire.

Tableau 15. Répartition des niveaux scolaires par école

Localisations	Ecoles	Niveaux scolaires
Ville centrale	Ecole primaire	PS au CM2
RPI 1	RPI 1 A	PS au CE1
	RPI 1 B	CP au CM1
	RPI 1 C	CM2
RPI 2	RPI 2 A	PS au CM2 (excepté le CE2)
	RPI 2 B	CE2

⁵⁰ On remarque que 2950 communes sur 4000 engagées dans la mise œuvre de la RRS, dès la rentrée 2013, sont des communes rurales de moins de 2000 habitants.

⁵¹ Le regroupement pédagogique intercommunal (RPI) « est une structure pédagogique d'enseignement dont l'existence repose sur un accord contractuel entre communes, fixant notamment les conditions de répartition des charges des écoles regroupées » Circulaire n° 2003-104 du 03/07/2003.

Ce territoire se situe à une dizaine de kilomètres d'une grande agglomération pour la commune la plus proche (RPI 1 A) et à une trentaine de kilomètres pour la commune la plus éloignée (RPI 2 B). La population est majoritairement concentrée sur le chef-lieu de canton qui offre tous les services administratifs ainsi que des commerces de proximité et il est d'ailleurs classifié comme « bassin de vie »⁵² pour les autres communes appartenant au regroupement communautaire. Trois communes disposent de petits commerces tandis que les deux dernières (RPI 1 B et RPI 2 B) ne présentent qu'un seul et même lieu pour l'école et la mairie, aucune activité économique de proximité n'est présente. Ces cinq communes et le chef-lieu de canton (désormais ville centrale) sont considérés, selon la définition de l'Insee, comme des communes rurales c'est-à-dire « qui ne rentrent pas dans la constitution d'une unité urbaine : les communes sans zone de bâti continu de 2000 habitants, et celles dont moins de la moitié de la population municipale est dans une zone de bâti continu »⁵³. La zone d'emploi de la communauté de communes est la grande ville du département et elle est déterminée par les flux de déplacement domicile-travail des actifs observés lors du recensement de 2006.

Les données démographiques issues du site de l'INSEE montrent que l'évolution de la population entre 2009 et 2014 n'est pas homogène sur ce territoire et qu'elle n'est pas forcément la plus forte sur les sites qui présentent tous les services et équipements comme l'illustre le tableau suivant.

Tableau 16. : L'évolution de la population entre 2009 et 2014 (source : INSEE 2016)

Communes	Pourcentages
Ville centrale	0,3
RPI 1A (Commune centrale)	-0,4
RPI 1 B	2,1
RPI 1 C	1
RPI 2 A	-0,9
RPI 2 B	1,3

Le contexte politique de ce territoire présente une certaine stabilité et son orientation « plutôt à gauche » est d'ailleurs la même que celle du département concerné lors de la mise en œuvre

⁵² Le bassin de vie correspond pour l'INSEE au « plus petit territoire sur lequel les habitants ont accès aux équipements et services les plus courants »

⁵³ INSEE. (2016) Définitions. Unité urbaine / Agglomération / Agglomération multicommunale / Agglomération urbaine.

« première » de la RRS. Les élus locaux sont en place depuis dix-sept ans pour les plus anciennement élus et lorsqu'il s'agit d'un premier mandat en tant que maire, l'élu a déjà plusieurs années de responsabilité politique en tant que conseiller à son actif. Aussi, ils ont tous connu en tant que décideurs politiques la réforme des rythmes de 2008.

Les services déconcentrés de l'Éducation nationale sont répartis en six circonscriptions à l'échelle du département et celle qui officie auprès des acteurs de notre terrain prend en responsabilité 28 communes. On note que 23 communes sur ce même territoire ne possèdent pas d'école. Le siège de l'inspection se situe au cœur de la circonscription et donc à 22,6 kilomètres pour l'école la plus proche (RPI 1 B), soit 25 minutes de déplacement en voiture et à 31,9 kilomètres pour la plus éloignée (ville centrale), avec 34 minutes de déplacement en voiture pour s'y rendre.

1.2 Niveaux d'analyse

Nous avons explicité dans notre théorie sur la démarche d'étude d'impact qu'une de ses plus-values consiste à « voir loin, voir large, analyser en profondeur » et qu'il est donc nécessaire de prendre en considération plusieurs niveaux d'analyse pour faire émerger l'impact d'un changement.

Nous retenons l'approche écologique pour sa vision systémique des interrelations entre l'individu et son environnement et la prise en compte de ce même individu dans sa globalité.

Nous nous appuyons sur la théorie de Bronfenbrenner (1979) et notamment sur sa taxonomie des environnements emboîtés pour appréhender la complexité de la mise en œuvre de la RRS. L'auteur a théorisé ces environnements emboîtés dans une perspective de développement de l'enfant ce que nous substituons par celle du développement des « accompagnés » par notre intervention que nous considérons comme des personnes ou des acteurs et non pas comme des sujets.

Nous explicitons et contextualisons cette typologie par rapport à notre travail en commençant par le niveau macro, en cohérence avec le schéma que nous proposons en suivant.

Le macrosystème intègre tous les autres systèmes considérés et constitue le décor général dans lequel va se dérouler le processus de changement. Dans le cadre de la RRS, nous disposons le macrosystème politique et médiatique qui influence les dynamiques, ou non, de changement des personnes concernées.

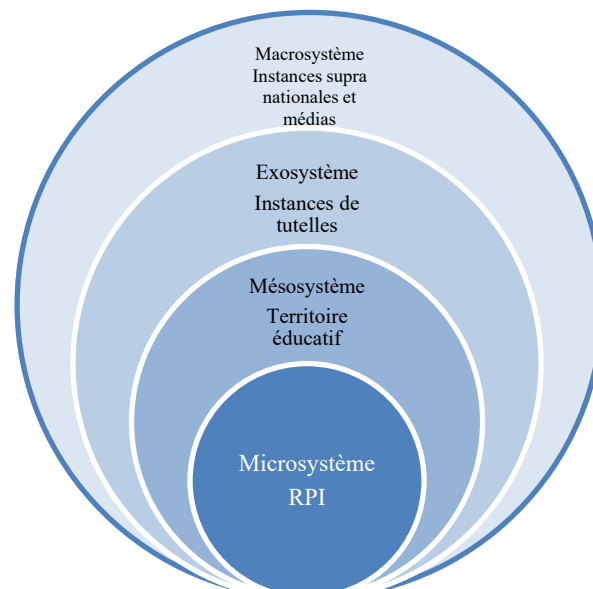
L'exosystème est celui qui exerce son influence par l'édiction de règles, de normes et par voie de conséquence leurs effets sur les personnes en situation de « vivre » les changements décidés. Toutefois, ces effets peuvent s'avérer favorables si la possibilité est donnée aux acteurs des microsystèmes concernés de participer à la prise de décision.

Le mesosystème est l'encadrement des microsystèmes en interaction. En effet, il représente l'ensemble des relations et des processus existants entre plusieurs microsystèmes.

Le microsystème est le cadre immédiat dans lequel évoluent les acteurs de la communauté éducative ce qui induit, concernant la mise en œuvre de la RRS, l'existence de trois microsystèmes. Sont prises en compte, pour chacun des niveaux, les activités, les rôles et les relations qui agissent sur le développement des acteurs.

Nous précisons que nos résultats seront davantage axés sur un double niveau d'analyse à savoir, celui de la communauté de communes et celui du RPI 1 constitué de trois écoles distantes de quelques kilomètres chacune. Le premier niveau nous donne accès à la culture d'un territoire et au pilotage de la mise en place de la RRS tandis que le deuxième se situe à un niveau plus micro qui nous permet de recenser la majorité des micros-changements dus au processus de mise en œuvre de la RRS.

Figure 12. Niveaux d'analyse systémique

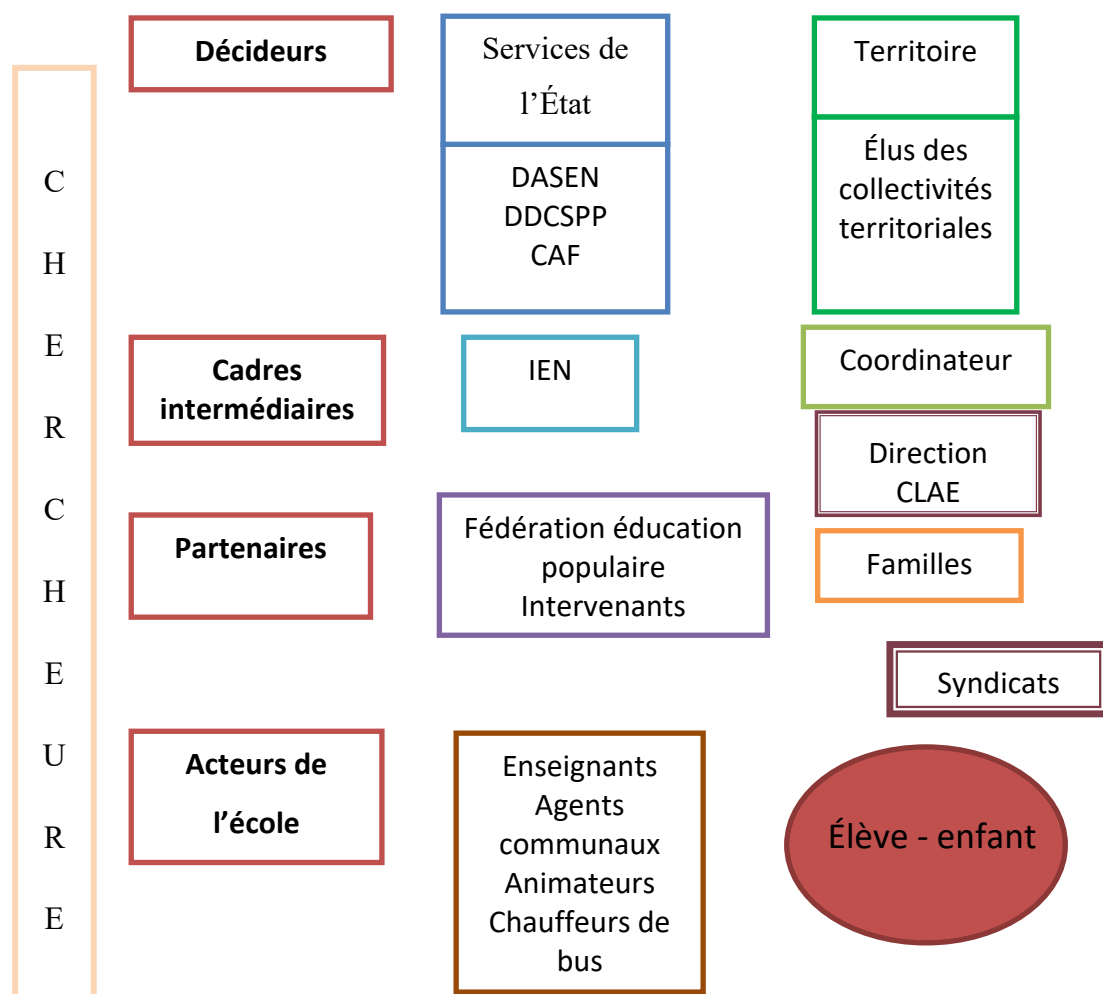


2. De la cartographie des acteurs à l'échantillon

1.1. Cartographie des acteurs

En cohérence avec notre théorie de l'étude d'impact, nous proposons une cartographie⁵⁴ des acteurs en interrelation, de manière directe ou indirecte, avec la mise en œuvre de la réforme sur le territoire. Nous expliciterons les positionnements et les dénominations que nous avons retenues pour procéder à une catégorisation.

Figure 13. : Cartographie des acteurs du territoire⁵⁵



⁵⁴ Nous reprenons le terme de cartographie issu du champ du management et non au sens géographique du terme.

⁵⁵ Nous précisons qu'il n'y a pas de code couleur.

Nous avons déterminé cinq catégories d'acteurs qui participent dans le cadre de notre travail à la mise en œuvre de la réforme des rythmes scolaires. Nous souhaitons tout d'abord préciser ce que nous entendons par « participer ». Ce verbe peut s'entendre selon le dictionnaire Larousse (2005) de quatre manières différentes. La première acception est la plus commune dans les usages puisqu'il s'agit de s'associer, de prendre part à quelque chose mais elle est à distinguer de l'engagement dans la mesure où aucune obligation n'est ici requise et par voie de conséquence, la participation peut prendre fin à tout moment. Ce dernier point fait partie des risques que le chercheur se doit de tenter de « neutraliser » auprès de toutes les catégories d'acteurs concernées. La deuxième acception correspond à une logique de rétribution, c'est-à-dire que la personne paie une « cotisation » pour pouvoir participer. Si on oblitère la logique marchande pour la remplacer par une logique de coût humain, alors on peut dire notamment que d'une certaine manière les acteurs de l'école, c'est-à-dire ceux qui sont en charge de l'opérationnalisation des changements décidés, participent de fait à la mise en œuvre sans que pour autant, on prenne encore en compte ici le sens de la participation. La troisième acception, « avoir part à quelque chose », s'entend comme la réception de sa part des changements engagés. Les enfants-élèves sont les bénéficiaires finaux déclarés par l'institution de tutelle de la RRS mais il est aussi à considérer les familles de ces derniers qui « supportent » les changements prescrits et induits. Enfin, la dernière acception du verbe « participer » lui adjoint la préposition « de » ce qui signifie que les acteurs considérés présentent certains caractères des changements investis. Nous pouvons en déduire que la catégorie des décideurs et celle des cadres intermédiaires tendent à correspondre à cette acception. En effet, les décideurs fixent les orientations du changement en fonction de leur sphère d'action, politique ou administrative pour notre cas d'étude. La catégorie que nous nommons « cadres intermédiaires » représente les acteurs qui sont en position de charnière entre les décideurs en charge de la stratégie et les équipes opérationnelles, c'est-à-dire tous les acteurs directement confrontés par l'exécution des nouvelles actions à mener.

Dans cette cartographie des acteurs du changement, il n'est pas à oublier la chercheuse qui, par son intervention, participe à la caractérisation des changements en cours et par conséquent finaux.

1.2. L'échantillon

Si notre théorie de l'étude d'impact défend l'idée de « voir loin » et de « voir large » pour pouvoir appréhender tous les micros-changements, ce sont bien les conditions de faisabilité qui ont le dernier mot et qui en déterminent le périmètre. Nous proposons dans un premier temps de reprendre les catégories présentées ci-dessus et de justifier leur répartition territoriale au sein de notre protocole méthodologique, notamment pour les entretiens semi-directifs que nous avons effectués. La présentation de la répartition de l'échantillon se fera sous la forme du tableau suivant :

Tableau 17.: Répartition territoriale de l'échantillon

	Décideurs		Cadres intermédiaires		Partenaires		Acteurs de l'école		Total	
	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2
Département					1	2			1	2
Circonscription			1	1					1	1
Communauté de communes			2	2	3	4			5	6
Ville centrale	1	1					1	1	2	2
RPI 1 A	1	1				2	10	13	11	16
RPI 1 B	1	1			3	3	8	8	12	12
RPI 1 C	1	1					4	4	5	5
RPI 2 A	1	1					1	1	2	2
RPI 2 B	1	1					1	1	2	2
TOTAL	6	6	3	3	4	9	23	26	41	47

Synthèse du chapitre 8

Ce chapitre a présenté le contexte dans lequel s'inscrit l'étude d'impact en retenant deux niveaux de description, le terrain d'enquête et les acteurs éducatifs.

La première partie s'attache à décrire le contexte local de manière fine à partir des caractéristiques géographiques et socio-politiques qui participent à l'explicitation des conditions de mise en œuvre de la RRS. De plus, nous précisons les niveaux d'analyses considérés par notre étude en référence aux travaux de Bronfenbrenner (1979) pour percevoir toute la complexité de la mise en œuvre de la RRS en retenant sa taxonomie sur des environnements emboîtés.

La seconde partie est axée sur la description des acteurs du terrain investigué. Nous avons proposé une cartographie pour laquelle nous avons déterminé quatre catégories d'acteurs intervenant dans le processus de mise en œuvre de la RRS : les décideurs, les cadres intermédiaires, les partenaires et les acteurs de l'école. La chercheuse-accompagnante est actrice de la mise en œuvre et donc incluse dans la cartographie proposée. Nous avons mis en évidence les caractéristiques d'un point de vue géographique qui composent l'échantillon que nous avons retenu pour la passation des entretiens.

Chapitre 9 : Description des données

Nous proposons dans ce chapitre une description des données à partir des techniques de recueil de données que nous avons retenues pour notre étude empirique sur l'impact de la RRS. Nous centrerons nos propos sur les données des questionnaires et des entretiens.

1. Questionnaires

Nous avons procédé à deux enquêtes par questionnaire : d'une part, auprès des familles sur deux années, soient T1 et T2 et d'autre part, auprès des élèves-enfants pour la dernière année de recueil. Nous allons présenter une description de ces deux types de questionnaires qui nous permettra en suivant d'expliquer l'impact de la RRS sur ces deux cibles, les familles et les élèves-enfants. Une présentation des populations sera tout d'abord proposée puis nous poursuivrons par une description des résultats obtenus à l'aide du logiciel SPSS.

1.1. Les résultats des questionnaires proposés aux familles

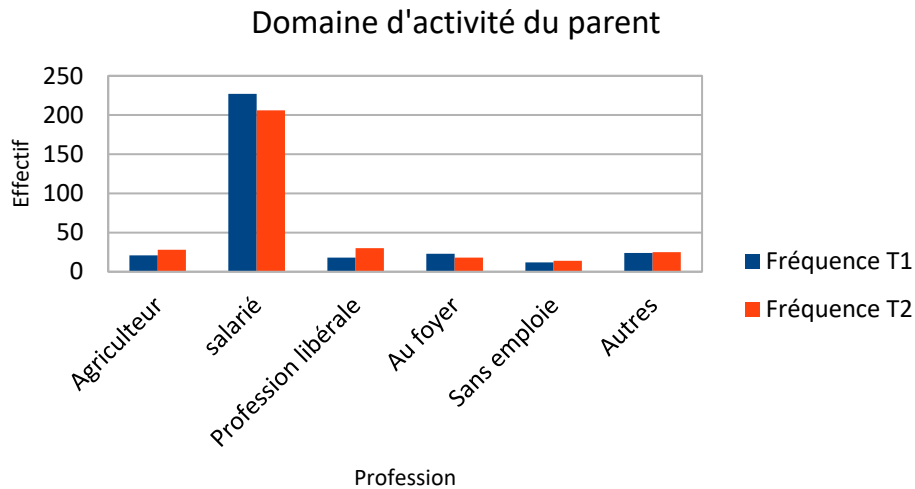
Nous avons recueilli 333 questionnaires en T1 (2014) et 348 en T2 (2015) sur 700 familles concernées, soit respectivement 47,6% et 49,7% de retour. Nous faisons le choix de présenter simultanément les deux temps de passation pour donner à voir l'évolution des déclarations des familles du territoire éducatif enquêté.

1.1.1 Les caractéristiques générales des populations

Nous nous intéressons dans cette partie aux caractéristiques des familles qui nous permettent d'obtenir le profil des populations. Nous précisons qu'une seule variable ici concerne directement les parents à savoir, leur domaine d'activité professionnelle. Les variables s'attachant à l'élève-enfant sont : temps de présence à l'école, moyen de transport, usage de la cantine, activités extrascolaires, temps et activités CLAE, centre de loisirs.

Ces variables donneront lieu à des croisements avec les appréciations de l'impact de la RRS pour connaître leur influence. Nous proposons des histogrammes en fonction des résultats que nous considérons comme particulièrement significatifs pour la compréhension du lecteur quant au rythme de vie de l'élève-enfant du territoire investigué.

Figure 14. Domaine d'activité du parent



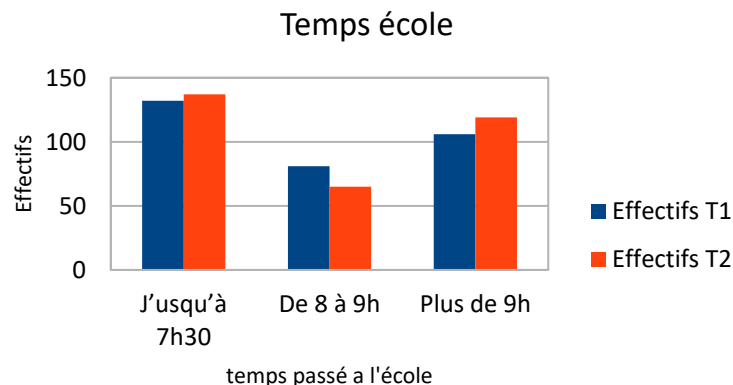
La répartition des domaines d'activité sur les deux temps est relativement stable et l'activité salariale est très majoritairement représentée.

Les points suivants vont s'intéresser aux éléments descriptifs qui participent à éclairer le rythme de vie de l'élève-enfant.

Le temps de présence au sein de l'école nous semble être un élément important du contexte pouvant influencer les appréciations des impacts de la RRS sur l'enfant.

Cet item a fait l'objet d'une double opération de notre part. Il est le résultat de la différence des temps de départ et d'arrivée au domicile déclarés. Les réponses des maternelles n'ayant école que le matin et celles correspondant à un retour au domicile à la pause méridienne ont été regroupé avec le temps « classique » d'une journée d'école complète de 7h30 en raison d'un trop faible taux de réponses.

Figure 15. Temps école



L'amplitude horaire de présence sur le lieu école des élèves-enfants va « jusqu'à 7h30 » pour une majorité (39,4% en T1 et 42,6% en T2) et on constate une augmentation d'un temps de présence à l'école de plus de 9h en augmentation en T2, soit de 31,8% à 37,2%.

Nous avons demandé aux familles si leurs enfants prenaient le bus car ce temps « collectif » peut influencer les appréciations sur l'impact de la RRS sur la fatigue des élèves-enfants.

Cette variable comporte trois modalités : Domicile – École, École – Garderie – CLAE et École – Centre de loisirs.

Les transports scolaires sont utilisés par 28,8% en T1 et 34% en T2 pour se rendre à l'école, pour la garderie par 28,5% en T1 et 9,3% en T2, l'usage des transports pour le centre de loisirs le mercredi n'est que de 12% en T1 et 4,7% en T2. Ce dernier fait l'objet d'un usage occasionnel pour 6,3% en T1 et 1,6% en T2.

Le service de restauration proposé dans toutes les écoles est fréquenté par 95,8% (T1) et 97,5% (T2) et cette fréquentation est majoritairement déclarée pour les quatre jours (53,8% en T1 et 54,5% en T2). L'usage possible « à la carte » de ce service totalise 7,2% en T1 et 8,2% en T2. Les prise de déjeuner le mercredi au centre de loisirs représentent 5,7% en T1 et 2,2% en T2.

L'item s'intéressant à la pratique d'activités extra-scolaires présente trois modalités : la pratique ou non d'une activité extra-scolaire, la fréquence hebdomadaire et la durée. Le T2 se voit enrichir d'une modalité cherchant à connaître la nature de l'activité : culturelle, sportive, culturelle et sportive.

Une activité extra-scolaire est pratiquée par 69,1% en T1 et par 68,8% en T2. La fréquence est majoritairement d'une fois par semaine pour les deux temps de passation (42,6% en T1 et 40,8% en T2). On note que 18,3% en T1 et 22,7% en T2 déclarent une pratique d'activités extra-scolaires deux fois par semaine et 6,6% (T1) et 5,3% (T2) trois fois et plus. La majorité des répondants déclarent une durée d'activité égale ou supérieure à 2 heures sur les deux temps, 30,9% et 34,6%.

Trois items se centrent sur le CLAE qui anime les temps périscolaires.

La fréquentation du CLAE par les enfants est reconnue par 70,9% en T1 et 77,3% en T2 et 26,1% en T1 et 22,1% en T2 déclarent que leur enfant ne participe pas aux animations proposées par le CLAE. Pour les répondants reconnaissant le temps CLAE pour leur enfant, la possibilité de cumuler les réponses entre le matin – le midi – le soir était possible. La catégorisation des réponses a donné lieu à sept modalités pour cette variable. Aussi, la présence au CLAE le midi est déclarée par 22,2% en T1 et 29,3% en T2 et le cumul des trois temps – matin, midi et soir –

représente 20,7% en T1 et 15,6% en T2. Les autres temps ou combinaison n'atteignent pas les 8,5% pour les deux passations.

L'appréciation des animations proposées par le CLAE et par le centre de loisirs est recueillie sur deux items à partir de l'échelle de satisfaction suivante :

Répondent à vos attentes – Répondent en partie à vos attentes – Ne répondent pas à vos attentes – Ne se prononce pas.

Les familles déclarent que les animations proposées répondent à leurs attentes à 14,1% en T1 et à 10% en T2. Les estimations sur les réponses aux attentes « en partie » et « non » baissent entre T1 (6% et 5,1%) et T2 (5% et 1,9%). Le taux de réponses des familles qui ne souhaitent pas se prononcer augmente de 13,8% (T1) à 21,2% (T2).

Le centre de loisirs n'est pas fréquenté le mercredi après-midi par 89,2% en T1 et par 93,8% en T2. L'item concernant l'appréciation des activités proposées au centre de loisirs présentent un fort taux de non-réponse (61% en T1 et 62% en T2) en adéquation avec la réponse donnée à l'item précédent. Les répondants déclarent à 14,1% (T1) et 10% (T2) que les activités proposées répondent à leurs attentes tandis que 5,1 (T1) et 1,9% (T2) retiennent « Ne répondent pas à vos attentes ».

Nous proposons un encadré pour mettre en évidence les principales caractéristiques de la population enquêtée.

Figure 16. Points saillants sur les caractéristiques générales de la population enquêtée

Le domaine d'activité des familles est le salariat.

Plus d'un tiers des élèves-enfants est présent sur le lieu école jusqu'à 7h30 et un tiers plus de 9 heures par jour.

Un tiers des élèves-enfants prend le bus.

La quasi-totalité des élèves-enfants mange à la cantine et ce, sur les quatre jours.

Un peu moins de 70% des élèves-enfants pratiquent une activité extrascolaire, majoritairement une fois par semaine et d'une durée égale ou supérieure à deux heures.

Plus de 70% des élèves-enfants fréquentent le CLAE dont le cumul sur les trois temps périscolaires diminue en T2.

Les estimations sur les attentes concernant les animations du CLAE et du Centre de loisirs montrent une augmentation des familles qui ne souhaitent pas se prononcer ou répondre à ces items.

1.1.2 Les connaissances des « nouveautés »

Nous cherchons à savoir si les familles connaissent les « nouveautés » mises en place suite à l'application de la RRS sur le territoire. Nous employons le terme « nouveautés » entre guillemets car, au stade de l'élaboration du questionnaire mais également à celui du traitement de ce dernier, rien ne permet de pouvoir affirmer pour ces trois variables que derrière un nouveau nom ne réside pas de l'ancien.

Nous avons demandé tout d'abord aux familles comment elles s'étaient informées sur la mise en place de la RRS. Les sources d'information proposées sont : Presse, Ecole, Mairie et Autres. L'école et la presse sont largement les deux sources privilégiées d'information avec un cumul de 85,2% en T1 et 92,9% en T2 tandis que le recours à la mairie pour obtenir des informations sur la RRS reste marginal (< à 7%).

La mise en place de navettes pour acheminer les enfants au centre de loisirs le mercredi midi ne concernant que le RPI 1, nous avons donc obtenu un très fort taux de non-réponse (69,1%). 85,4% des répondants se déclarent satisfaits sur les deux temps de passation de la mise en place des navettes.

Nous proposons un tableau pour donner à voir les taux de satisfaction en lien avec les nouveaux horaires pour lequel une échelle de Lickert a été proposée.

Tableau 18. Évolution, entre T1 et T2, de la satisfaction des familles concernant les nouveaux horaires

T	Tout à fait satisfait	Plutôt satisfait	Peu satisfait	Pas du tout satisfait	NSP	NR
T1	13,5%	29,5%	24%	24%	5,4%	3,6%
T2	19,6%	38,6%	20,9%	13,7%	7,2%	-

Nous constatons que les taux de réponses concernant la modalité « Pas du tout satisfait » en T1 (24%) baissent sensiblement en T2 (13,7%). T2 montre une évolution vers le versant positif avec 38,6% de « Plutôt satisfaits » et 19,6% de « Tout à fait satisfait ». On retiendra qu'en T2, les familles se sont toutes exprimées sur cette question.

Les Activités pédagogiques complémentaires (APC) sont un dispositif introduit à l'école par la RRS. Aussi, trois items leur sont consacrés : connaissance des APC – Participation de l'enfant - Appréciation de l'apport des APC. Ce dernier item propose l'échelle de Lickert suivante :

Faible 1 2 3 4 5 6 7 8 Forte

L'existence des APC est connue par une très grande majorité des familles (63,7% en T1 et 77,6% en T2) et une majorité grandissante déclare que leur enfant a participé à ces activités (55,6% en T1 et 62,6% en T2). La question sur l'estimation de l'apport des APC a fait l'objet du recodage suivant :

- De Faible à 2, nous considérons les apports comme « Faible »
- De 3 à 4, nous considérons les apports comme « Moyen - »
- De 5 à 6, nous considérons les apports comme « Moyen + »
- De 7 à Fort, nous considérons les apports comme « Fort »

Tableau 19. Évolution, entre T1 et T2, de l'estimation des familles concernant l'apport des APC

T	Faible	Moyen -	Moyen +	Fort	NSP NR
T1	4,5%	19,2%	33%	5,1%	38,2%
T2	9,4%	11,6%	28,1%	16,6%	34,3%

On constate le renforcement en T2 des extrêmes de l'échelle proposée, « Faible » et « Fort » et la tendance reste sur le versant positif de l'appréciation de l'apport des APC pour les enfants des répondants. Les forts taux de non-réponse peuvent s'expliquer par une non-connaissance des activités proposées par le CLAE.

1.1.3 Les appréciations de l'impact de la RRS

Nous avons proposé sept items pour recueillir les appréciations des familles concernant l'impact⁵⁶ de la RRS. Les trois premiers s'attachent aux changements perçus pour le domaine familial à savoir, le rythme de vie de la famille – le mode de garde de l'enfant – l'organisation professionnelle.

⁵⁶ Nous rappelons que nous avons utilisé le terme d'« impact » comme synonyme d'effet à des fins de reconnaissance de notre travail par les familles.

Les quatre derniers s'adressent aux changements perçus pour l'élève-enfant quant à la réussite scolaire, la découverte de nouvelles activités, l'adaptation de l'enfant et la fatigue de l'enfant. Tous les items proposent l'échelle de Lickert suivante :

Négatif 1 2 3 4 5 6 7 8 Positif.

Ils ont tous fait l'objet d'un recodage identique de la façon suivante :

- De Négatif à 2, nous considérons les impacts comme « Négatif »
- De 3 à 4, nous considérons les impacts comme « Moyen - »
- De 5 à 6, nous considérons les impacts comme « Moyen+ »
- De 7 à Positif, nous considérons les apports comme « Positif »
- Ne se prononce pas (NSP).

1.1.3.1. Impacts de la RRS sur la famille

Les impacts déclarés de la RRS sur la famille s'attachent aux dimensions du rythme de vie de la famille, du mode de garde de l'enfant et de l'organisation professionnelle.

Les principaux résultats de l'évolution des impacts de la RRS sur la famille sont présentés dans le tableau suivant et explicité ensuite.

Tableau 20. Tendances des impacts exprimés sur la famille

Tendances d'impacts de la RRS sur la famille	T	Négatif Moyen -	Moyen + Positif	NSP NR
Rythme de vie	T1	38,3%	38,7	23%
	T2	39,7%	49,1%	11,2%
Mode de garde	T1	36%	39,3%	24,7%
	T2	32,5%	44,7%	22,8%
Organisation professionnelle	T1	40,8%	37,2%	22%
	T2	47,5%	41,2%	11,3%

Les tendances d'impacts exprimés de la RRS sur la famille se sont renforcées dans le versant « Moyen +, Positif » pour le « rythme de vie » et pour le « mode de garde ». Seule la variable « organisation professionnelle » montre un renforcement sur le négatif. Au regard des taux de

« Ne se prononce pas » et de « non-réponses » sur le « mode de garde », on notera que cet item ne fait pas évoluer l'implication des répondants de T1 à T2.

1.1.3.2. Impacts de la RRS sur l'enfant

Les impacts déclarés de la RRS sur la famille s'attachent aux dimensions de la réussite scolaire, de la découverte d'activités, de l'adaptation et de la fatigue de l'enfant.

Nous présentons les principaux résultats de l'évolution des impacts de la RRS sur l'enfant sous forme de tableau et nous le commenterons en suivant.

Tableau 21. Tendances des impacts exprimés sur l'enfant

Type d'impacts de la RRS sur l'enfant	T	Négatif Moyen -	Moyen + Positif	NSP NR
Réussite scolaire de leur enfant	T1	28,2%	44,4%	27,4%
	T2	26,3%	50%	23,7%
Découverte de nouvelles activités	T1	40,8%	41,1%	18,1%
	T2	29,1%	54,7%	16,2%
Adaptation de l'enfant	T1	38,7%	49,2%	12,1%
	T2	51,9%	39,6%	8,5%
Fatigue de l'enfant	T1	57%	34,2%	8,8%
	T2	51,9%	39,4%	8,7%

Les tendances d'impacts exprimés de la RRS sur l'enfant ont poursuivi leur évolution en T2 dans leur appréciation positive pour la « réussite scolaire » et la « découverte de nouvelles activités ». En revanche, la variable sur l'« adaptation » de l'enfant montre un basculement du versant positif au versant négatif de l'impact et celle sur la « fatigue » de l'enfant diminue sa représentativité pour une tendance négative. Les réponses « ne se prononce pas » et les « non-réponses » sur la variable « réussite scolaire » restent les plus importantes sur les deux temps.

1.2. L'effet de la variable « domaine d'activité » sur les temps de l'enfant

Nous nous intéressons aux rythmes de l'élève-enfant sur un territoire rural aussi nous retenons la variable dépendante « domaine d'activité » dans la perspective de comprendre comment les temps de l'élève-enfant sont dépendants, ou non, du domaine d'activité des parents.

Les temps de l'élève-enfant visés ici comprennent les temps de présence à l'école, les temps du CLAE et les temps dédiés aux activités extrascolaires. Nous présentons les dépendances significatives sous forme de tableau pour le domaine d'activité de « Salarié » sur les temps de l'enfant.

Tableau 22. Effet « Salarié » sur les temps de l'enfant

Domaines d'activité	Temps école		Temps du CLAE		Temps activités extrascolaires	
	Chi 2 T1	Chi 2 T2	Chi 2 T1	Chi 2 T2	Chi 2 T1	Chi 2 T2
Salarié	$\chi^2 : 15,087 ;$ ddl : 2 ; p < .01	$\chi^2 : 9,800 ;$ ddl : 2 ; p < .01	$\chi^2 : 9,537 ;$ ddl : 1 ; p < .01	$\chi^2 : NS$	$\chi^2 : 15,263 ;$ ddl : 1 ; p. < .01	$\chi^2 : 6,746 ;$ ddl : 1 ; p. < .01
	« Jusqu'à 7h30 »		« Midi »			
	$\chi^2 : 14,748$	$\chi^2 : 9,800$	$\chi^2 : 9,537 ;$ ddl : 1 ; p < .01	$\chi^2 : NS$		
	« Plus de 9h »					
$\chi^2 : 6,498$ et T1	$\chi^2 : 9,800$					

Le « temps de présence » dans le lieu école de l'élève-enfant montre une dépendance significative avec le domaine d'activité salarié sur les deux temps. Cette significativité se confirme avec un temps d'école « Jusqu'à 7h30 » et celui de « Plus de 9h » avec, pour ces deux variables, un risque de se tromper inférieur à .01.

Les temps du CLAE comprennent les temps d'accueil du matin et du soir ainsi que la pause méridienne. Aussi, on constate une influence significative entre le domaine d'activité salarié et la présence de l'enfant au CLAE sur le temps du midi en T1 et qui ne se confirme pas en T2.

La pratique d'une activité extrascolaire est dépendante également du domaine d'activité salarié. Pour le T2, nous bénéficions de données supplémentaires avec le type d'activité pratiquée,

culturelle ou sportive. Aussi les élèves-enfants pratiquent en très grande majorité une activité extrascolaire qui relève du domaine sportif (57%). On note que des activités culturelles interviennent pour chaque niveau de classe mais plus généralement couplées avec une activité sportive (9,3%) et le RPI 2 est la seule école dont l'activité culturelle n'est pas déclarée.

Il est à noter qu'il n'y a aucune dépendance entre les différents domaines d'activités et les quatre modalités de réponse attachées aux attentes des familles concernant les activités proposées par le CLAE sur les deux temps de passation.

1.2.1 L'effet des variables « domaine d'activité » et « satisfaction des horaires » sur l'appréciation de l'impact de la RRS sur la famille

Pour éclairer la question des impacts déclarés de la RRS sur la famille, nous proposons de montrer si les variables « domaine d'activité » et « satisfaction des horaires » ont un effet sur les variables composant l'impact de la RRS sur la famille et si cet effet est durable.

Nos analyses montrent qu'il y a des différences de significativité selon le temps de passation concerné ce qui montre une évolution de l'appréciation de l'impact.

Le « domaine d'activité » et les impacts sur la famille :

Les « Salariés » maintiennent et renforcent des déclarations qui se montrent significatives entre une appréciation à tendance positive de l'impact et le mode de garde tandis qu'ils ne confirment pas en T2 la relation de dépendance avec une appréciation « Non Négatif » sur l'organisation professionnelle. On constate que les familles « salariées » se positionnent sur le versant positif de l'estimation de l'impact de la RRS sur leur vie quotidienne.

Le domaine d'activité « Agriculture » et l'appréciation de l'impact de la RRS sur l'organisation de la vie professionnelle ne montre aucune relation significative en T1 alors qu'en T2 nous obtenons un Chi2 de 10,552 (p. < .05) en faveur d'un impact « Moyen + ».

Concernant le domaine d'activité « Profession libérale », alors qu'en T1 il n'existe pas d'influence, T2 montre une dépendance significative avec l'appréciation de l'impact de la RRS sur le mode de garde « moyen plus » (χ^2 : 12,095 ; ddl : 2 ; p. < .01).

On constate une influence significative entre le domaine d'activité « Autres » et l'estimation de l'impact « Moyen - » sur le mode de garde de l'enfant (χ^2 : 8,719 ; ddl : 1 ; p. < .01) et sur l'organisation professionnelle (χ^2 : 7,359 ; ddl : 1 ; p. < .01) en T1 et on note qu'elles disparaissent en T2.

Les domaines d'activité « Au foyer » et « Sans emploi » des familles ne présentent aucune dépendance par rapport aux estimations des impacts déclarés sur la famille.

Aussi on retiendra que les appréciations des impacts à tendance négative disparaissent en T2 et qu'elles évoluent en faveur du versant positif.

La « satisfaction des horaires » et les impacts sur la famille :

Le recueil de l'appréciation des nouveaux horaires a été envisagé avec la perspective de chercher si cette variable influence l'appréciation des impacts ressentis. Aussi, le niveau de satisfaction « Plutôt » sur les nouveaux horaires de l'école exprimé par les familles participe à influencer de manière significative l'appréciation des impacts sur l'organisation professionnelle des familles et sur la garde de l'enfant ($\chi^2 = 54,136$, ddl=3, $p < .01$).

1.2.2 L'effet des variables « domaine d'activité » sur l'appréciation de l'impact de la RRS sur les enfants

Nous voulons savoir si le domaine d'activité des familles a une influence sur l'appréciation qu'elles déclarent concernant l'impact de la RRS sur les enfants. On constate des évolutions positives sur

Il est à noter qu'aucune dépendance significative n'est relevée entre les domaines d'activité et l'appréciation des impacts sur la « réussite scolaire » et la « découverte d'activités » en T1 et qu'apparaît en T2 une influence significative entre respectivement le domaine d'activité « Agriculture » et celui de « Profession libérale » avec une appréciation de l'impact « moyen plus » de la RRS sur la « réussite scolaire » de l'enfant ($\chi^2 : 11,318$; ddl : 2 ; $p < .01$; $\chi^2 : 12,696$; ddl : 2 ; $p < .01$). La « découverte d'activités » reste à la marge aussi, on peut penser d'une part qu'il est difficile pour les familles de s'exprimer sur ce qui se passe à l'intérieur de l'école et d'autre part, les Temps d'activités périscolaires ne sont toujours pas mis en place sur le RPI 1.

Si des relations significatives entre « l'adaptation de l'enfant » et les familles relevant des domaines de l'« Agriculture », « Salarié » et « Au foyer » sont relevées en T1, elles ne se confirment pas en T2. On peut avancer que les familles considèrent que les enfants se sont adaptés.

L'appréciation de l'impact de la RRS sur la « Fatigue de l'enfant » montre deux évolutions.

Les liens significatifs entre le domaine d'activité « Au foyer » et l'impact « Moyen plus » sur la fatigue de l'enfant ($\chi^2 : 5,046$; ddl : 1 ; $p < .05$) en T1 ne se confirment pas en T2. En

revanche, pour le domaine « salarié », la relation significative constatée en T1 se déplace du positif au « moyen moins », montrant une évolution vers le négatif de l'appréciation de cet impact.

Les familles « Sans emploi » ne présentent aucune relation significative avec les impacts de la RRS sur l'enfant.

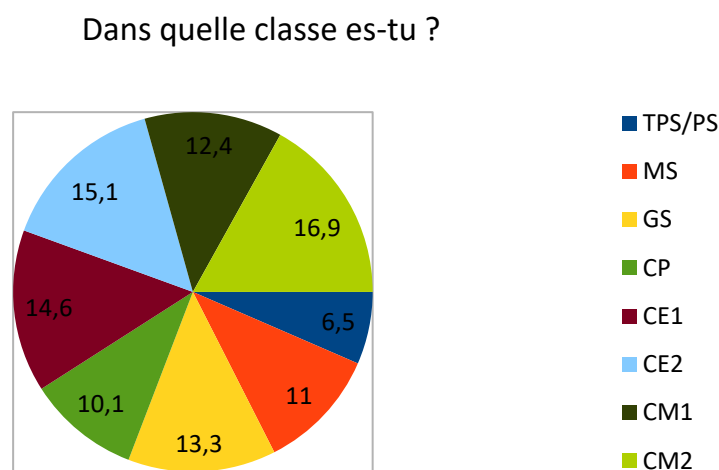
1.3. Questionnaires enfant

Nous avons adressé un questionnaire aux enfants des écoles du territoire en 2015 par la voix du cahier de liaison. Nous précisons que nous avons effectué une passation en face à face avec les maternelles du RPI 1 A. Nous allons décrire dans un premier temps les données permettant de cerner les caractéristiques de la population enfantine du territoire investigué puis nous nous centrerons sur les variables relevant d'une part, des préférences des élèves-enfants en termes d'activités et de jour d'école préféré et d'autre part, sur la perception du mercredi matin.

1.3.1 Caractéristiques de la population des enfants

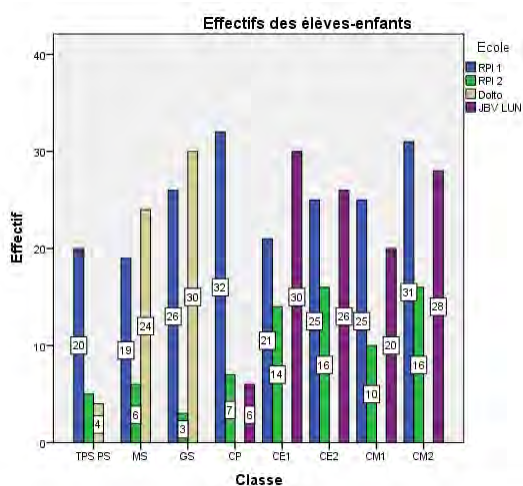
Nous proposons tout d'abord de présenter le niveau scolaire des répondants et ensuite leur répartition sur les écoles du territoire à l'aide des diagrammes suivants :

Figure 17. Répartition par classe



Les élèves-enfants scolarisés en maternelle représentent 31% des répondants tandis que les classes de l'élémentaire en réunissent 39,8% et les classes de cours moyens 29,2 %.

Figure 18. Effectifs par école et par classe



Nous adoptons ici les effectifs pour mieux appréhender la répartition des élèves-enfants par lieu école. Les élèves répondants des écoles du territoire sont respectivement 58 élèves pour Dolto, 199 pour RPI 1, 77 pour le RPI 2 et 110 pour JBV.

À la question, tes parents travaillent-ils ?, les enfants déclarent que 82,7% des mamans travaillent et 91,8% pour les papas. Ils sont 30,9% à prendre le bus, 58,1% ne prennent pas le bus tandis que 11% déclarent le prendre « parfois ».

Une part quasi égale se manifeste dans les réponses entre la participation déclarée aux activités du CLAE, avec 42,6%, et la participation épisodique à ces activités qui est de 41,4%. Le moment de fréquentation du CLAE propose les possibilités de cumuler les réponses entre matin, midi et soir. Les réponses obtenues font état de 36,7% le midi, 15,3% le midi – soir et 11,5% des enfants fréquentent le CLAE sur les trois temps, matin – midi – soir.

L'item sur l'appréciation des activités du CLAE propose l'échelle suivante :

Très bien – Bien – Moyen – Pas bien.

Une grande majorité des enfants considèrent « Très bien » (26,6%) et « Bien » (40,5%) les activités proposées par le CLAE. 15,8% estiment « moyen » ces mêmes activités et une très faible part des enfants (3,6%) les estime « Pas bien ».

Le centre de loisirs est fréquenté par 5% des enfants, 6,5% déclarent le fréquenter parfois et 88,5% ne le fréquentent pas.

Des activités extrascolaires sont suivies par 63,5% et 36,5% n'en pratiquent pas. Pour les enfants qui pratiquent une activité extrascolaire, elle se déroule pour 23,4% sur deux jours, 10,1% le mercredi après-midi, 12,8% le samedi matin et 6,1% le samedi après-midi. La modalité autres représente 10,6%.

Nous nous intéressons aux rythmes biologiques de l'enfant et nous avons retenu deux variables concernant la fatigue ressentie et la prise d'un petit déjeuner.

Pour recueillir les déclarations sur la fatigue ressentie par l'enfant, nous leur avons demandé l'heure du coucher et s'ils se sentaient fatigués le matin au lever et le soir après une journée d'école. L'heure de coucher est avant 21 heures pour 66,4% et entre 21 heures et 22 heures. 4,1% déclarent se coucher entre 22 heures et 23 heures.

Les enfants se sentent fatigués le matin au lever pour 58,1% et le soir après une journée d'école pour 57,4% des enfants répondants. Respectivement, 41,9% et 42,6% déclarent ne pas être fatigués à ces deux moments de la journée. Le petit déjeuner est pris par 95,3% des enfants répondants.

Figure 19. Points saillants sur les caractéristiques des élèves-enfants

Répartition des répondants : 58 élèves pour Dolto, 199 pour RPI 1, 77 pour le RPI 2 et 110 pour JBV.

Plus de 80% des pères et mères travaillent.

Un tiers des élèves-enfants prennent le bus.

La participation aux activités du CLAE est effective pour la moitié des répondants.

La présence sur le temps du midi est la plus importante et celle sur les trois temps représente 11,5% des réponses.

Les activités proposées par le CLAE sont très majoritairement appréciées positivement.

Une grande majorité d'élèves-enfants pratiquent une activité extrascolaire et particulièrement sur deux jours.

L'heure du coucher est majoritairement avant 21 heures.

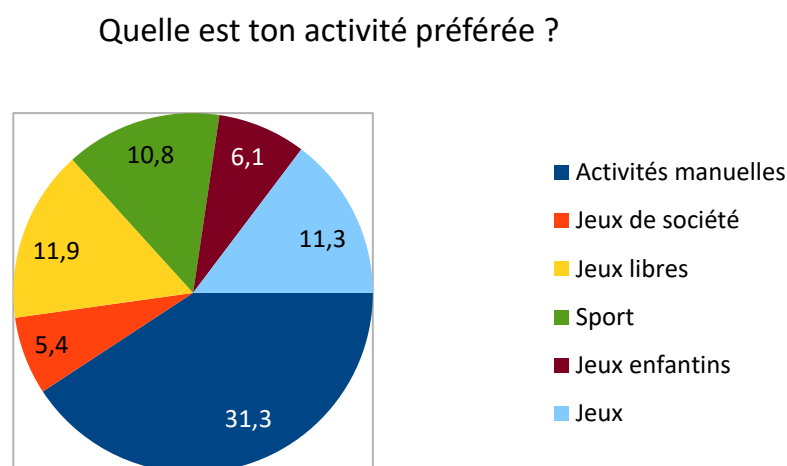
La fatigue ressentie déclarée pour le matin comme pour le soir dépasse les 57%.

La quasi-totalité des élèves-enfants déclarent prendre un petit déjeuner avant d'aller à l'école.

1.3.2 Les préférences des élèves-enfants

Pour obtenir les préférences des élèves-enfants, nous avons proposé trois questions ouvertes. La première concerne l'activité préférée proposée lors des temps CLAE. Nous avons procédé à une analyse de contenu dont a émergé six catégories d'activités : Activités manuelles, Jeux de société, Jeux libres, Sport, Jeux enfantins et Jeux⁵⁷.

Figure 20. Activité préférée des élèves-enfants



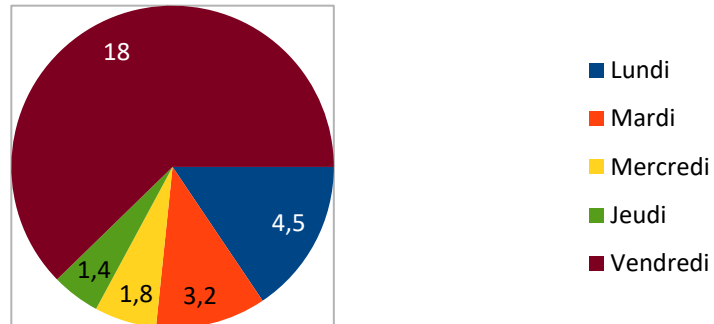
Les activités manuelles représentent l'activité préférée pour 31,3%, suivies par les jeux libres (11,9%) des élèves-enfants du territoire. Les jeux de société (5,4%) et les jeux enfantins (6,3%) sont les activités les moins retenues par les élèves-enfants. Le sport et les jeux se situent en position médiane par rapport aux activités préférées citées avec respectivement 10,8% et 11,3% de réponses en leur faveur.

La deuxième question ouverte cherche à connaître le jour préféré à l'école de l'élève-enfant.

⁵⁷ L'explicitation sur les analyses de contenu effectuées sont à consulter en annexe.

Figure 21. Journée préférée de l'élève-enfant

Quelle est ta journée préférée de la semaine à l'école ?

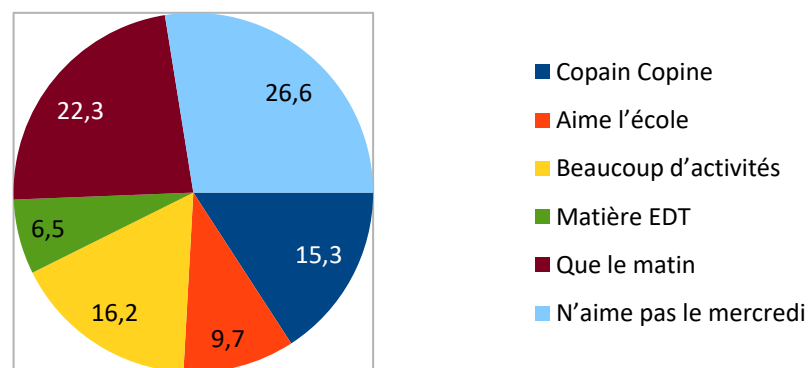


Le vendredi est très majoritairement préféré par les répondants (18%) alors que par ordre décroissant, le lundi est préféré par 4,5%, le mardi par 3,2%, le mercredi par 1,8% et enfin le jeudi par 1,4%. On précise que cet item sur le jour préféré a donné lieu à un très fort taux de non-réponses (71,2%) ce qui peut s'expliquer par l'âge des enfants interrogés.

La dernière question ouverte cherche à savoir les raisons de l'élève-enfant d'être content, ou pas, d'aller à l'école le mercredi matin. L'analyse de contenu effectuée a donné lieu à six catégories : Copain Copine – Aimer l'école – beaucoup d'activités – Matière EDT⁵⁸ – Que le matin – N'aime pas le mercredi.

Figure 22. Motif d'appréciation du mercredi

Pourquoi ?



⁵⁸ EDT est l'abréviation pour Emploi du temps.

Les motifs d'apprécier le mercredi matin se distribuent de manière croissante de l' « Emploi du temps » (6,5%), « Aime l'école » (9,7%), « Copain copine » (15,3) à « Beaucoup d'activités » (16,2%). 26,6% des élèves-enfants déclarent ne pas aimer le mercredi.

Figure 23. Points saillants des préférences des élèves-enfants

Les élèves-enfants sont un tiers à préférer les activités manuelles.
Le vendredi est la journée préférée par la majorité des répondants.
Les élèves-enfants qui sont contents d'aller à l'école le mercredi matin ont pour principal motif qu'il n'y a que le matin et ceux qui déclarent ne pas être content, n'aiment pas le mercredi.

1.3.3 Effet des variables « heure de coucher » et « activité extra » sur la variable « fatigue »,

La fatigue des enfants est un sujet sensible dans l'appréhension de la mise en œuvre de la RRS aussi il paraît intéressant d'interroger s'il y a une influence des variables « heure de coucher » et « activité extra » sur la fatigue ressentie déclarée par les enfants.

Nous constatons une influence significative entre le sentiment d'être fatigué le matin en se levant et de se coucher à 21 heures ($\chi^2 : 5,411$; ddl : 1 ; p. < .05), toutefois la force de cette relation est faible et négative (Phi : -0,110 ; p. < .05), aussi ce sont ceux qui se couchent plus tard qui sont les plus fatigués le matin. Les enfants de CP, CE1 et CE2 sont les plus nombreux à se déclarer fatigués le matin en se levant.

Le sentiment d'être fatigué le matin en se levant montre deux dépendances significatives. La première avec l'heure du coucher déclarée « entre 21 heures et 22 heures » ($\chi^2 : 5,264$; ddl : 1 ; p. < .05) et la seconde avec la pratique d'une activité extrascolaire sur deux jours ($\chi^2 : 7,291$; ddl : 2 ; p. < .05).

Une relation d'influence significative entre le sentiment d'être fatigué le soir et l'école de l'enfant ($\chi^2 : 22,296$; ddl : 3 ; p. < .01) est constatée. Les enfants du RPI 1 sont les moins nombreux à se sentir fatigués après une journée d'école. On constate que la fatigue déclarée après une journée à l'école est majoritaire chez les CP, CM1 et CM2.

La pratique d'activités extrascolaires selon son intensité et sa programmation hebdomadaire peut participer à expliquer ce sentiment de fatigue chez les enfants.

Ainsi, les résultats pour les enfants pratiquant une activité extrascolaire le mercredi après-midi et ceux déclarant une pratique sur deux jours montrent une influence significative ($\chi^2 : 8,790$; ddl :2 ; p. < .05 et $\chi^2 : 7,291$; ddl :2 ; p. < .05) avec le sentiment d'être fatigué le matin en se levant.

Figure 24. Points saillants sur la fatigue de l'élève-enfant

Le sentiment de se lever fatigué le matin est significativement lié à l'heure du coucher après 21 heures et à la pratique d'une activité extrascolaire sur deux jours.

La fatigue ressentie le soir après une journée d'école est dépendante de l'école et les classes de CP, CM1 et CM2 sont les plus concernées.

Une influence significative se fait jour entre la pratique extrascolaire le mercredi-après midi et sur deux jours et la fatigue déclarée le matin.

La mise en évidence des influences significatives, ou non, entre le type d'activité préféré de l'enfant d'une part, et celle des motifs d'apprécier le mercredi matin d'école d'autre part, avec les écoles du territoire permet d'appréhender un possible effet école.

Les animateurs du CLAE proposent des activités sur les temps périscolaires que les élèves-enfants estiment en majorité comme « Bien ». Aussi, on constate que leurs préférences concernant ces activités ne sont pas significativement influencées par l'école fréquentée, excepté pour le RPI 1 ($\chi^2 : 92,135$; ddl : 6 ; p. < .01).

Les activités manuelles sont préférées par les élèves-enfants du RPI 1, de Dolto et de JBV. Ceux de RPI 2 préfèrent les jeux. Les élèves-enfants des classes de CM préfèrent les activités manuelles, les CP préfèrent le sport et les jeux libres sont appréciés par les GS, CE1 et CM2 principalement. Il y a d'ailleurs des influences significatives entre être scolarisé sur le RPI 1 et préférer le sport ($\chi^2 : 19,821$; ddl : 1 ; p. < .01) et l'activité de jeux libres préférée ($\chi^2 : 7,405$; ddl : 1 ; p. < .01).

Le mercredi n'est pas la journée préférée de la semaine mais les élèves-enfants sont majoritairement contents du mercredi matin à l'école. Les motifs se déploient sur toutes les classes mais on note des particularités.

L'école maternelle Dolto montre deux motifs marqués, copain-copine et n'aime pas le mercredi matin. On retiendra que pour les maternelles de cette école, ce sont les parents qui

ont rempli le questionnaire et que sur le RPI 1, pour lequel les passations se sont déroulées en face à face avec la chercheuse, seuls deux GS et un MS n'aiment pas le mercredi matin.

Ce sont les élèves-enfants scolarisés sur les RPI qui déclarent le plus apprécier le mercredi car c'est « que le matin ». L'emploi du temps de la matinée intervient peu tandis que « beaucoup d'activités » est majoritaire pour JBV, ce qui peut s'expliquer par la programmation des Temps d'activité périscolaires sur ce créneau dans cette école.

La variable « Que le matin » pour le motif d'appréciation du mercredi matin montre une dépendance significative avec la classe des élèves-enfants (χ^2 : 24,429 ; ddl : 7 ; p. < .01). Les CP et les CE1 sont les plus nombreux à invoquer ce motif.

Plus précisément, c'est avec la classe du CP qu'une influence significative se constate (χ^2 : 17,164 ; ddl : 1 ; p. < .01) avec cette préférence de « Que le matin ».

Figure 25. Points saillants sur les écoles du territoire avec les « activité préférée » et « motif d'appréciation du mercredi »

Les activités proposées par le CLAE sont majoritairement appréciées comme « bien » et une influence significative est relevée pour le RPI 1.

Le RPI 1 et les activités préférées du sport et des jeux libres montrent une dépendance significative.

Une influence significative est notée entre l'appréciation du mercredi matin « que le matin » et la classe de CP.

Ce sont les élèves-enfants des RPI qui se sont davantage exprimés sur « que le matin »

2. Entretiens

Nous proposons tout d'abord un tableau récapitulatif des principales caractéristiques tirés du traitement des deux corpus par le logiciel Iramuteq. Nous poursuivrons avec l'explicitation des dendogrammes que nous avons interprété et nous terminerons cette partie avec la description des cinq classes de discours identifiées.

Tableau 23. Caractéristiques du corpus Iramuteq

Caractéristiques	T1 : 2014	T2 : 2015
Nombre de textes	41	46
Nombre de segments de texte	2306	3255
Moyenne de formes par segment	66.824805	65.614747
Nombre de classes	5	5
Segments classés	1995 sur 2306 (86.51%)	2902 sur 3255 (89.16%)

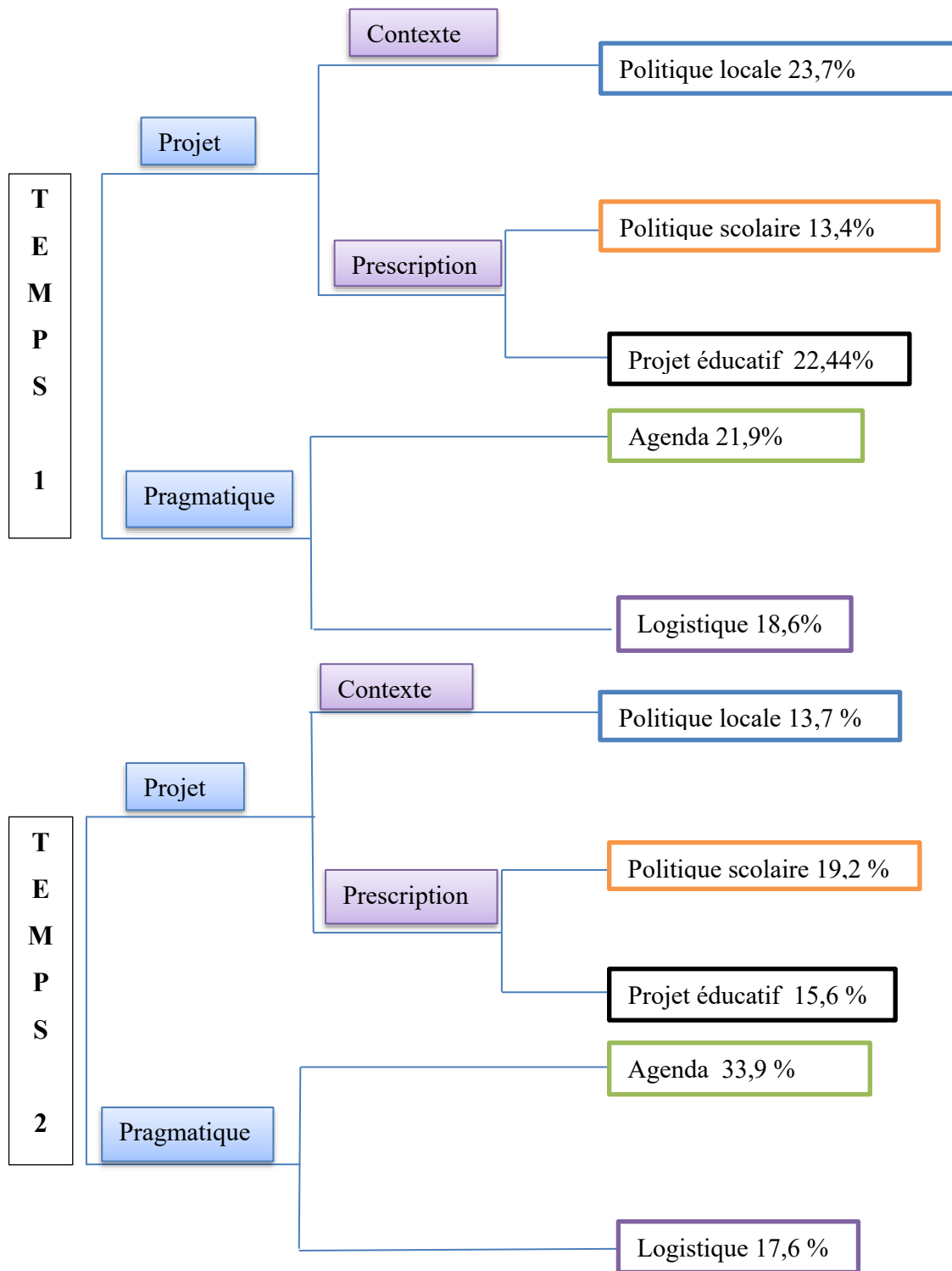
Le corpus en T2 est plus important avec cinq entretiens supplémentaires par rapport au T1, néanmoins les taux de classement sont proportionnels ce qui nous permet de pouvoir effectuer cette analyse comparative des deux corpus.

Les résultats de la Classification hiérarchique descendante (CHD) présente cinq classes de discours pour les deux temps et nous les présentons à l'aide d'une représentation interprétative du dendrogramme issu du traitement par le logiciel Iramuteq. Ces classes de discours feront l'objet d'une explicitation respective en prenant en compte la contextualisation du temps de recueil pour comprendre le sens donné aux mots ainsi que leur évolution, ou non, entre les deux temps de passation.

2.1. Commentaires des dendrogrammes des classes de discours

Nous présentons une version interprétative des dendrogrammes issus du traitement du corpus par le logiciel Iramuteq selon les deux temps de passation des entretiens, 2014 et 2015.

Figure 26. Dendrogrammes des classes de discours T1 et T2



On remarque la récurrence des classes de discours et la stabilité de la catégorisation. L'analyse des contextes de réponse présente une alternative en fonction de la place occupée par les acteurs dans la mise en œuvre de la RRS. En effet, dans la première occurrence la mise en œuvre de la RRS est envisagée comme un projet qui s'inclue dans un contexte plus large, celui de la politique et plus particulièrement de la politique éducative dans le cadre de la prescription, objet de notre enquête de terrain. La deuxième occurrence comprend la mise en œuvre de la RRS en termes d'action sur le terrain et ce, d'un point de vue pragmatique, les préoccupations des acteurs s'orientent ici sur des aspects que nous qualifions d'agenda et de logistique.

Si la répartition des classes reste stable, et c'est pourquoi nous avons conservé leur dénomination du Temps 1 au Temps 2, on remarque que les pourcentages fluctuent néanmoins. Aussi, il y a bien eu des micros-changements dans les propos des acteurs mais ne constituent pas, par leur agrégation, un changement majeur qui nous aurait amené à renommer les branches du dendogramme. Toutefois, ces variations dans le poids que représente chaque branche par rapport au traitement du corpus indique un renversement de perspective passant de celle de projet, majoritaire en T1 (59,5 % des propos classés) à celle, en T2, que nous avons nommée pragmatique car elle regroupe des propos afférents à la mise en œuvre d'un point de vue pratique (51,5% des propos classés). Cette évolution des préoccupations des acteurs se justifie en partie par l'avancée des réflexions sur le projet de territoire amenant ainsi les acteurs à se focaliser sur la mise en action des décisions prises. L'étude plus approfondie des classes de discours va nous permettre maintenant de mettre au jour les facteurs contribuant à ce processus de changement.

2.2. Descriptions des classes de discours

Nous procédons à la description des classes de discours en donnant les caractéristiques générales, les variables illustratives qui nous permettra de préciser en *sus* l'inscription territoriale des propos pour chaque classe. Nous précisons que chaque description prendra en compte les spécificités des deux temps considérés, T1 et T2.

2.2.1 La classe de discours « Politique locale »

Cette classe de discours que nous nommons « Politique locale » donne à voir les conditions de la mise en œuvre de la RRS sur le territoire, c'est-à-dire sur le processus de territorialisation de cette réforme depuis son adoption en 2013. Les analyses des deux corpus mettent en avant des particularités selon les temps de passation. Cette classe de discours montre une baisse de son

importance lors de la seconde analyse, de 23,7% à 13,7%. Cette constatation peut se justifier par une représentation significative des questions relatives à la gouvernance et au partenariat en T1 sur les conditions d'adoption de la RRS. En effet, ce sont les termes de maire ($\chi^2 : 168,34$), département ($\chi^2 : 96,67$), commune ($\chi^2 : 71,58$), décision ($\chi^2 : 66,17$) qui dominent par leurs occurrences les discours de cette classe donnant ainsi la primauté aux instances de décisions. On note également que les termes conseil d'école ($\chi^2 : 32,64$), concertation ($\chi^2 : 27,61$), financier ($\chi^2 : 22,87$) et périscolaire ($\chi^2 : 22,02$) obtiennent une significativité mais avec des valeurs du Khi^2 bien moindres ce qui les positionnent au deuxième plan. En effet, ce sont bien les conditions de gouvernance de l'adoption de la RRS qui sont principalement remises en cause par tous les acteurs, même si les élus assument en même temps leur prise de décision d'avoir adopté la réforme avant sa généralisation sur tout le territoire national.

Cette classe de discours en T2 opère un glissement vers des préoccupations plus territorialisées sur la mise en œuvre de la RRS. La politique locale prend sens avec les termes de commune ($\chi^2 : 187,71$), association ($\chi^2 : 144,18$), ville ($\chi^2 : 118,83$) qui donnent à voir les arguments d'une politique locale en comparaison avec celles menées dans les grandes villes.

Aussi les termes coûter ($\chi^2 : 93,69$), salle ($\chi^2 : 73,69$) et rural ($\chi^2 : 68,02$) notamment participent à traduire les freins à l'ambition politique. Ces freins sont essentiellement dus aux contraintes inhérentes aux caractéristiques tant géographiques qu'économique de ce territoire.

Il est à noter qu'au regard de la dénomination de cette classe, on s'attendrait à ce que ce soient les élus qui représentent le plus cette classe. Le T1 dément cette attente et ne montre aucun profil d'acteurs significatif, la question de la politique locale se révèle être une question pour tous. La tendance s'inverse en T2 car le profil de la classe est significativement masculin, ayant des responsabilités politiques ou associatives et d'âge majoritairement supérieur à cinquante ans. Cette tendance tend à correspondre à un réagencement des priorités et des rôles une fois la mise en œuvre de la RRS est actée par tous. D'ailleurs, ces profils significatifs sont issus des territoires communaux de la ville centrale et des trois communes du RPI 1, c'est-à-dire les élus les plus favorables à la prescription et à son évolution sur le territoire.

2.2.2 La classe de discours « Politique scolaire »

Cette deuxième classe de discours est orientée sur la politique scolaire et montre une importance grandissante en passant de 13,4% en T1 à 19,2% en T2 ce qui peut se justifier en raison du recul sur la mise en œuvre de la RRS et des nécessaires ajustements pour atteindre les objectifs de la prescription au niveau scolaire. Aussi, les termes d'enseignant ($\chi^2 : 64,86$), concret ($\chi^2 : 44,26$),

nécessité ($\chi^2 : 37,89$), terrain ($\chi^2 : 32,61$), outil ($\chi^2 : 27,71$), réussite éducative ($\chi^2 : 27,65$) et réussite scolaire ($\chi^2 : 23,97$) recontextualisent la RRS dans un cadre scolaire confronté à des tensions entre la volonté de respecter les rythmes et les contraintes du quotidien. Toutefois, les représentations de la réussite éducative ($\chi^2 : 27,65$) et de la réussite scolaire ($\chi^2 : 23,97$), objectifs principaux de la RRS pour atteindre la finalité de la réussite pour tous, montrent que les acteurs ont du mal à les définir et relèguent la question de leurs résultats à « plus tard ».

Si T1 est ancré dans la réalité quotidienne des acteurs, T2 montre une évolution des discours plus recentrée vers la notion de projet ($\chi^2 : 124,66$), absente en T1, et les difficultés inhérentes au métier ($\chi^2 : 64,49$) d'enseignant. C'est le manque de formation ($\chi^2 : 65,37$) professionnelle et commune entre les acteurs de l'école qui est principalement dénoncé comme facteur de difficultés. Pouvoir être accompagner ($\chi^2 : 30,74$) dans la mise en œuvre des changements prescrits est un besoin exprimé explicitement dans cette classe.

Les profils significatifs des acteurs de cette classe de discours restent stables de T1 à T2. Ils sont des responsables du secteur administratif, syndical et politique, tous d'anciens ou actuels enseignants et représentent tous les échelons territoriaux.

2.2.3 La classe de discours « Projet éducatif »

Au côté des politiques locale et scolaire se situe une classe de discours qui s'attache au projet éducatif. Cette classe montre une baisse dans sa représentation au sein du deuxième corpus traité, c'est-à-dire qu'elle représente 22,4% des discours traités en T1 et plus que 15,6% en T2. Cette baisse paraît importante, surtout au regard de la prescription qui contient ce même projet en son sein, mais cela peut s'expliquer par la dominance des aspects concrets au quotidien au détriment de la projection des acteurs dans un projet éducatif de territoire notamment. La classe de discours en T1 met en avant toutes les difficultés notamment en lien avec la dimension collective que la notion de projet sous-tend. Aussi, la signification du terme de projet ($\chi^2 : 44,02$) se restreint au territoire école avec une reconnaissance de l'équipe ($\chi^2 : 17,22$). On note que c'est dans cette classe que l'orientation pédagogique ($\chi^2 : 9,72$) de la réforme est la plus forte. La préoccupation de continuité éducative ($\chi^2 : 32,81$) sort du cadre purement scolaire pour inclure le hors école. De plus, les acteurs font état de difficultés de compréhension concernant les responsabilités allouées au sein même de l'école au regard de la multiplicité des acteurs y intervenant.

Les discours de la classe issus du second corpus (T2) appréhendent non plus le projet dans une perspective éducative mais bien sur sa nécessaire dimension collective. Les relations de pouvoir

sont décrites notamment avec les termes significatifs de directeur ($\chi^2 : 197,37$), collègues ($\chi^2 : 43,99$), inspecteur ($\chi^2 : 43,08$) et maire ($\chi^2 : 37,51$) et les problématiques de communication entre catégories d'acteurs sont revendiquées avec l'absence de temps de réunion ($\chi^2 : 115,82$) en commun et notamment avec le personnel ($\chi^2 : 52,1$) qui n'est pas stable sur toutes les écoles d'année en année. Le T2 garde une visée de projet éducatif mais reste en arrière-plan par rapport aux conditions de mise en commun pour le mener à bien.

Le profil des acteurs en T1 ne présente aucune significativité tandis que celui en T2 correspond à des acteurs ayant des responsabilités d'école ou de commune sur la ville centrale et le RPI 2 ce qui contribue à éclairer ce prisme sur les conditions de communication.

2.2.4 La classe de discours « Agenda »

Cette quatrième classe de discours se distingue des trois précédentes dans la mesure où les propos sont orientés sur les aspects pragmatiques de la mise en œuvre de la RRS. Nous l'avons nommée « agenda » car elle dénote les difficultés ressenties par les acteurs concernant l'organisation des temps de l'enfant. La problématique des horaires est récurrente dans cette classe de discours sur les deux temps du corpus traités. De plus, les termes significatifs aux deux temps de cette classe font référence aux changements prescrits visibles avec le mercredi-matin⁵⁹ ($\chi^2 : 202,66 / 160,9$), mercredi ($\chi^2 : 131,15 / 186,34$) et journée ($\chi^2 : 115,69 / 99,49$). Les deux temps conservent la significativité de la fatigue ($\chi^2 : 105,01 / 93,35$) mais avec un renversement de l'orientation des propos. En T1, la fatigue est convoquée comme effet de la réforme alors qu'en T2, elle est attribuée à des facteurs extérieurs. Une autre évolution montre un changement dans la manière d'appréhender les questions d'agenda. T2 est marqué par une plus grande prise en considération dans les discours de l'enfant ($\chi^2 : 54,86 / 182,31$), du rythme ($\chi^2 : 40,15 / 53,88$) et des parents ($\chi^2 : / 101,53$)

On note que les termes changements et rythmes de l'enfant sont d'ailleurs davantage présents dans cette classe de discours que dans les autres ce qui contribue à étayer la vision du mercredi, et par conséquent l'organisation de la semaine, comme figure de proue de la réforme pour les acteurs de l'école. De plus, leur proximité avec les élèves-enfants leur permet de se prononcer sur les rythmes considérés comme adéquats ou non pour le bien des « enfants ».

⁵⁹ Par commodité d'écriture nous présentons les Khi2 des termes significatifs de la classe pour les deux temps respectivement séparés par un slash, soit χ^2 T1 / χ^2 T2 entre parenthèses. Nous effectuons cette présentation pour les deux dernières classes car elles présentent une similarité dans les termes traités.

Le profil significatif des acteurs de cette classe est féminin et regroupe des enseignantes, des ATSEM, des cantinières et des parents d'élèves, tous issus du territoire du RPI 1. On note un renforcement du discours significatif des parents en T2 sur cette thématique d'agenda.

2.2.5 La classe de discours « Logistique »

La dernière classe de discours s'attache aux besoins des élèves-enfants et des acteurs éducatifs pour assurer les meilleures conditions de mise en œuvre de la RRS. Ces conditions impliquent de fait qu'il s'agit d'une classe où les profils d'acteurs significatifs sont issus de la catégorie relevant des acteurs de l'école (agents, chauffeurs de bus, enseignante, surveillante et animatrice) soient ceux qui encadrent les temps scolaires et périscolaires. Ce sont les femmes qui sont majoritairement ici représentées et elles sont issues du RPI 1⁶⁰.

La gestion au quotidien des journées des « gamins » (χ^2 : 151,36 en T2) est la priorité. D'ailleurs, la question de la logistique régresse que faiblement (-1%) dans sa représentation au sein du corpus entre T1 et T2. Les termes les plus significatifs sont les mêmes, seules les valeurs des χ^2 varient entre les deux temps. Aussi, la gestion des temps du midi (χ^2 : 150,24 en T2) avec les termes manger (χ^2 : 98,16 / 147,08) et cantine (χ^2 : 94,55 / 109,96), des transports avec bus (χ^2 : 100,04 / 83,93) montrent l'attachement des acteurs de cette classe à ce que le fonctionnement de ces temps devienne plus respectueux des bénéficiaires des changements prescrits. On note que la cour (χ^2 : 45,52 / 124,25) devient un espace plus prégnant dans les propos pour décrire les rapports entre acteurs de l'école et la commune centrale (χ^2 : 24,29 / 99,87) marque le fonctionnement du RPI 1.

⁶⁰ Nous reconnaissons que cette représentation exclusive des actrices du RPI 1 est conditionnée au fait que seul ce RPI a fait l'objet d'une enquête auprès de tous les acteurs.

Synthèse du chapitre 9

Ce chapitre s'est consacré à la description des données, après traitement automatisé, concernant d'une part les questionnaires à destination des familles et des élèves-enfants et d'autre part, ceux des entretiens semi-directifs.

La première partie a présenté les données obtenues à l'aide du logiciel SPSS sur les questionnaires. Nous présentons les principaux résultats concernant l'évolution des liens significatifs des impacts de la RRS sur la famille et l'enfant dans un premier temps, et nous donnerons à voir les principaux résultats des questionnaires enfants.

Concernant les familles, nous considérerons les impacts « Moyen + » et « Positif » comme une tendance positive et les impacts « Moyen- » et « Négatif » comme une tendance négative.

L'impact sur le rythme de vie des familles ne présente aucune significativité sur les deux temps. L'impact sur le mode de garde est apprécié positivement de manière significative et durable par les « Salariés » et émergente en T2 pour les « Professions libérales ».

L'impact sur l'« Organisation professionnelle » émerge positivement en T2 auprès des familles dont le domaine d'activité est l'« Agriculture ».

On retiendra que les tendances négatives du T1 ne se sont pas confirmées et que T2 montre une tendance positive.

Un impact favorable sur la « réussite scolaire » apparaît significativement en T2 chez les familles dont le domaine d'activité est l'« Agriculture » et « Profession libérale ».

Les impacts en lien avec la « Découverte d'activités » et l'« Adaptation » ne font pas l'objet de dépendance significative en T2.

L'impact sur la « Fatigue » évolue significativement de manière négative auprès des « Salariés ».

Les principaux résultats des questionnaires enfants, recueillis en T2, s'attacheront à la « Fatigue », à l'« activité préférée » et au « motif d'appréciation du mercredi ».

Les enfants qui se déclarent fatigués le soir après une journée d'école sont majoritairement en classe de CP, CM1 et CM2. La fatigue déclarée le matin en se levant présente d'une part, une dépendance significative avec les activités extrascolaires pratiquées le mercredi après-midi et sur deux jours et d'autre part, avec l'heure du coucher après 21 heures.

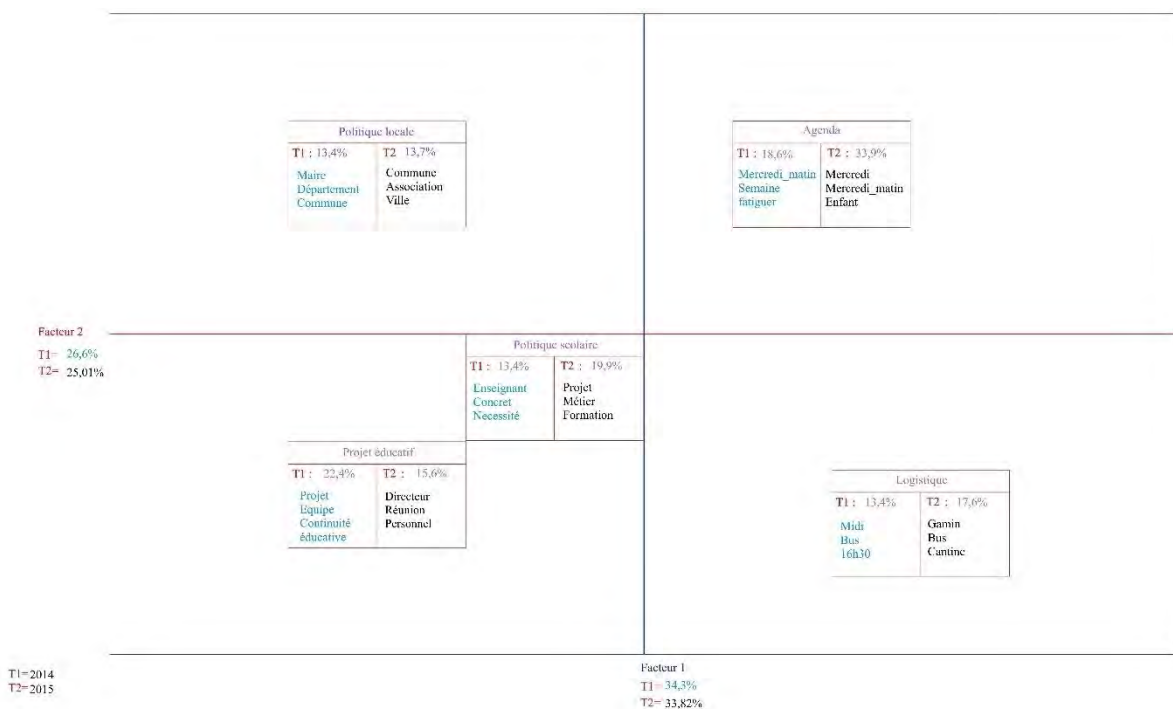
Les élèves-enfants apprécient majoritairement les activités proposées par le CLAE.

Le RPI 1 fait état de relations significatives avec la préférence exprimée pour l'activité « sport » et celle de « jeux libres ».

La majorité des élèves-enfants sont contents du mercredi matin à l'école. Les répondants scolarisés dans les RPI déclarent majoritairement comme motif d'appréciation du mercredi « Que le matin ». Cette modalité est significativement dépendante de la classe des CP.

La seconde partie a proposé une description des classes de discours à partir des deux corpus d'entretiens (T1 :41 et T2 :46) obtenues à l'aide du logiciel Iramuteq. Nous proposons une projection adaptée des discours de classe pour illustrer nos propos.

Figure 27. Projection adaptée des classes de discours



L'analyse des corpus T1 et T2 à l'aide du logiciel Iramuteq met en avant une certaine stabilité dans la répartition et le poids pour chaque classe de discours, c'est pourquoi nous avons conservé les dénominations des classes. En effet, elles se répartissent en fonction du discours, une visée politique avec des préoccupations locales, scolaires et de projet éducatif d'une part, et une visée pragmatique avec des préoccupations d'agenda et de logistique d'autre part.

La fluctuation des pourcentages participe à montrer des micros-changements dans les discours des acteurs. Il est à noter que T2 montre un basculement sur le versant pragmatique ce qui se justifie par l'avancée des réflexions sur le projet de territoire et de son rôle dans le respect des rythmes des élèves-enfants.

Chapitre 10 : L'impact de la mise en œuvre de la RRS

Nous proposons dans ce chapitre les résultats obtenus à partir des triangulations des analyses de contenus et statistiques des données recueillies, primaires et secondaires, auprès des acteurs éducatifs et ce, du niveau macro au niveau micro. Pour mémoire, nous rappelons que notre recherche a pour but de déceler tous les micros-changements réalisés ou à venir à partir de la RRS afin de pouvoir comprendre et identifier les réseaux d'effets constituant l'impact de cette mise en œuvre sur le territoire concerné.

Nous commencerons par présenter les effets attendus *a priori*, c'est-à-dire avant notre intervention sur le terrain, sous forme de tableau pour donner à voir le point de départ de notre étude d'impact. Un deuxième temps sera consacré aux effets produits par le processus de prise de décision d'adopter la RRS dès la rentrée 2013 pour éclairer les conditions de départ pour les acteurs de sa mise en œuvre sur le territoire.

Nous faisons le choix de présenter en suivant les effets produits en fonction des changements prescrits pour faciliter l'intelligibilité de nos résultats et nous poursuivrons par les effets de la mise œuvre et ceux de notre intervention sur le territoire investigué.

1. Les effets attendus a priori

Nous avons étudié en amont de notre approche du terrain, outre la littérature dédiée, les textes officiels ainsi que les articles de presse afin de commencer à nous familiariser avec la thématique de la mise en œuvre de l'aménagement des temps de l'enfant sur les territoires locaux. Nous bénéficions également d'un entretien⁶¹ sur cette problématique avec un maître formateur confirmé exerçant dans le même département que le terrain d'enquête retenu. Armées de ces éléments, nous avons établi le tableau suivant qui tend à esquisser⁶² les catégories d'effets attendus de la mise en œuvre de la réforme sur le terrain retenu.

⁶¹ Nous précisons que cet entretien n'a pas fait l'objet d'une retranscription et a été exploité à partir d'écoutes flottantes afin de dégager les éléments nous permettant de déterminer les changements attendus.

⁶² Nous empruntons le terme d'esquisser au domaine de l'art car ce tableau n'est qu'une ébauche et ce sont les résultats de notre enquête empirique qui permettront de confirmer- ou infirmer- les traits tracés.

Tableau 24. : Les effets attendus de la mise en œuvre

Composantes	Changements prescrits	Résultats attendus	Effets directs Indirects attendus
Rythmes scolaires	Demi-journée supplémentaire	Mercredi matin à l'école	Activités du mercredi Gestion du périscolaire Mode de garde Activités du mardi soir
		Suppression du ALSH	Adaptation des activités
		Transports supplémentaires	Organisation familiale Finances départementales et locales
		Augmentation du temps école	Augmentation du temps de travail des acteurs de l'école Amélioration du pouvoir d'achat Fatigue des élèves-enfants
		Modification de l'emploi du temps des apprentissages scolaires	Redéploiement des matières dites fondamentales
	Journée scolaire de 5h30	Horaires école modifiés	Augmentation du temps périscolaire
			Réorganisation des transports
Pause méridienne de 2 heures	Augmentation du temps périscolaire	Plus de temps pour le repas, pour jouer entre pairs, pour se détendre. Renouvellement des activités périscolaires Sur-sollicitation	
	APC	Soutien scolaire	Amélioration des résultats scolaires, des méthodologies de travail personnel Projet d'école étoffé Stigmatisation de certains élèves-enfants
	TAP	Coéducation	Découverte d'activités culturelles et sportives Coopération des acteurs éducatifs
Rythme de l'enfant	PEDT	Complémentarité éducative	Mobilisation des ressources du territoire Développement d'une dynamique éducative Amélioration d'une compréhension mutuelle entre acteurs
		Continuité éducative	Amélioration de l'articulation entre les temps scolaires et périscolaires Scolarisation des temps éducatifs

Nous avons mis en évidence (items en rouge) les effets qualifiés de négatifs par notre analyse en amont de notre intervention sur le terrain. Ils vont constituer pour nous des points d'attention

en cohérence avec notre théorie défendue en première partie, c'est-à-dire sinon pouvoir les empêcher, du moins les atténuer. Nous précisons que l'évolution du respect des rythmes biologiques et chronopsychologiques de l'élève-enfant constitue une constante pour notre observation sur chacune des dimensions de la prescription. Les résultats comme les différents effets attendus cités ci-dessus constituent une première trame⁶³ pour coconstruire avec les acteurs, au fil de l'intervention, les indicateurs permettant d'évaluer *in fine* l'impact de la RRS sur ce territoire.

Avant de nous intéresser plus particulièrement aux effets de la mise en œuvre de la RRS, nous proposons d'éclairer les controverses et les conditions d'adoption de cette même réforme car ces deux éléments représentent selon nous, le terreau sur lequel repose la mise en œuvre de la prescription.

2. Des controverses

La nécessité de réformer les rythmes scolaires a fait l'objet d'un large consensus suite à la période de concertation à l'automne 2012 mais la publication du décret relatif à l'organisation du temps scolaire dans les écoles⁶⁴ donne lieu à des controverses au niveau national qui ne sont pas sans effet sur le terrain investigué. Nous allons expliciter comment des controverses extérieures agissent, contribuent à alimenter des controverses internes et quelles sont les moyens mis en œuvre pour les atténuer, voire les clore.

2.1. Questions d'inégalités

Alors que la RRS se veut pour le gouvernement être le premier fer de lance en direction de la lutte contre les inégalités, c'est bien cette même notion d'inégalité qui est reprise par les opposants et qui constitue le cœur d'au moins deux controverses à l'échelon national et reprises par les acteurs de terrain. La première relève du registre des inégalités de moyens territoriaux remettant ainsi sur le devant de la scène une dichotomie entre les territoires urbains et les territoires ruraux face aux possibilités de réalisation de la prescription. Les médias nationaux se distinguent dans le traitement de cette question selon leur orientation politique mais une constante apparaît dans un premier temps sur les difficultés pour les territoires ruraux à financer

⁶³ Le tableau proposé ne peut pas rendre compte de la complexité des systèmes d'effets à l'œuvre mais il nous permet de donner à voir différents effets attendus pour expliciter notre démarche.

⁶⁴ Décret n°2013-77 du 24 janvier 2013

les activités périscolaires. Or, si le territoire investigué connaît inévitablement des points d'achoppement envers des inégalités réelles ou ressenties, le maire du RPI 1 B nuance la spécificité de la ruralité dans les difficultés rencontrées en faisant référence aux propos tenus lors du congrès national de l'Association des maires de France de novembre 2013 car « on s'est rendu compte que c'était dans les plus grandes villes où cela a été le plus difficile à mettre en place, hein ! ». En effet, les comptes-rendus des congrès des Maires de France (AMF, 2013, 2014) font état de revendications plus fortes de la part des communes urbaines par rapport à des difficultés de financement notamment. Les difficultés pour les communes rurales se situent davantage dans le besoin non satisfait d'accompagnement pour la mise en œuvre de la RRS selon le rapport de l'AMF (2013). D'ailleurs, nos recueils de données montrent que, dans le RPI de ce même maire qui défend la ruralité contre les villes urbaines, les Temps d'activités périscolaires (TAP)⁶⁵ ne sont pas encore mis en place en 2014 alors que les déclarations des élus vont dans le sens d'une réforme non pas en œuvre mais « faite » ! Pour le maire du RPI 1 A, « quand, nous, on a pris la décision, après, tout le monde s'est adapté » et « il n'y a pas eu de problème, voilà ». La controverse sur l'inégalité de l'offre éducative intra-territoire fait l'objet de cristallisation auprès du corps enseignant du RPI et participe à brouiller la réception de la prescription, même pour les plus engagés de ce RPI, dans le sens où elle s'avère davantage comme une productrice de « nouvelles inégalités de territoire » alors qu'« on nous a dit que le gros avantage de ce changement des rythmes scolaires, c'était aussi que, une fois que les enfants avaient plus de temps périscolaire et c'est justement d'aménager, d'avoir d'autres activités, d'autres ouvertures sportives ou culturelles, d'autres avantages pour justement réduire les inégalités, proposer des choses aux enfants qui n'ont pas, surtout dans les campagnes » déclare la directrice du RPI 1 B. Le coordonnateur de la communauté de communes tend à donner une explication sur ces nouvelles inégalités en généralisant la problématique car, selon lui, il faut « qu'on arrête de déléguer aux communes ou aux autres collectivités des petits bouts ! Des petits bouts de compétence. Parce que là, on est en train, à un moment donné, de donner un bout de l'Éducation nationale aux communes avec les TAP ! Et on a une inégalité de territoires, déjà qui se crée, pas forcément de compétence partout pour les mettre en œuvre ». Si l'instauration des TAP sur ce RPI devra attendre la rentrée scolaire de 2015 pour prendre forme, une nette atténuation de cette controverse semble s'être concrétisée dès lors que les élus ont pris la décision au printemps 2015, suite à notre intervention, de mettre en place des TAP sur le RPI.

⁶⁵ Nous précisons au lecteur que nous traitons ici des TAP à partir de la question des controverses, nous aborderons plus en profondeur ce changement prescrit à partir des effets engendrés dans la partie consacrée aux effets de la prescription.

Nous souhaitons attirer l'attention du lecteur sur une controverse qui relève, dans le premier temps de notre étude, de l'inattendu alors que son cheminement, du national au local, aurait pu être classée dans les effets indirects probables sur notre terrain d'investigation.

En effet, on note qu'en réponse aux revendications, identifiées notamment dans la documentation émanant des syndicats ou de l'AMF, une régulation ministérielle dans les textes officiels s'est faite jour pour tenter de clore les controverses et assurer la poursuite de la mise en œuvre de la RRS sur tout le territoire national. L'influence de l'AMF n'est pas à sous-estimée, surtout au regard de la part grandissante de la prise en charge des changements prescrits par les communes ou communautés de communes. Aussi, le premier ministre annonce des mesures pour faciliter la mise en œuvre de la RRS par les territoires : assouplissement des taux d'encadrement, fond d'amorçage reconduit pour 2014-2015 et desserrement du calendrier de mise en œuvre de la RRS devant une assemblée d'élus territoriaux deux ans après la première rentrée de 2013. Certains acteurs y voient un renoncement vis-à-vis du caractère qualitatif visé par la RRS mais cela prend plus la forme d'une polémique que d'une réelle controverse.

Il semble que ces régulations ministérielles participent à produire des effets contre-intuitifs sur une partie des acteurs éducatifs du territoire investigué. En effet, une deuxième controverse est soulevée par le groupe de travail que nous avons constitué concernant l'inégalité de traitement des temps de travail des enseignants. De manière inattendue pour notre part, elles font valoir au printemps 2014 que seuls les enseignants dont les communes ont adopté la RRS à la rentrée 2013 ont travaillé « toute la semaine sans coupure, c'est vraiment dure » et deux des enseignantes de maternelle expriment leur espérance que le gouvernement fasse marche arrière car « des grandes villes sont contre, ils ne la mettront pas en place » et « les journalistes mettent la pression, vous allez voir qu'on aura été les seules à travailler et que les autres, ceux qui ont attendu, ils ne vont même pas commencer, on aura tout gagné ! ». L'arrière-plan de cette déclaration est empreint du principe d'égalité de traitement pour les enseignants, ce que nous ne remettons pas en cause, mais il constitue pour nous un révélateur sur l'implication de ces deux enseignantes dans l'étude d'impact que nous co-construisons en groupe. D'ailleurs, les collègues font valoir leur désaccord marquant ainsi leur positionnement en faveur « du respect du rythme de nos élèves » mais c'est le rappel en quelque sorte de l'objectif de leur mission, « c'est pour qu'ils réussissent mieux » qui vient clore la controverse interne au groupe de travail. L'effet contre intuitif relaté a émergé du cumul des discours médiatiques et des régulations ministérielles mais restera éphémère puisque la rentrée 2014 voit l'obligation pour tous d'appliquer la RRS.

2.2. Credo de la fatigue

La fatigue des élèves représente le second point de focal de certains acteurs pour se positionner en contre de la semaine à quatre jours et demi alors que de nombreuses recherches (Bianco et Bressoux, 1999; Delvolvé et Davila, 1994; Fotinos et Testu, 1996; INSERM, 2001; Leconte, 2014; Reinberg, 1979; Suchaut, 2013; Testu, 1986; Testu et Fontaine, 2001; Touitou et Begue, 2010) montrent que la semaine de quatre jours est défavorable à la réussite scolaire et même génératrice de fatigue. Toutefois, la fatigue apparaît comme un leitmotiv dès lors que la question d'un réaménagement du temps scolaire s'annonce et ce, quel qu'il soit. On ne peut pourtant pas évacuer cette question sous prétexte qu'elle est complexe à déterminer, chacun n'ayant pas la même perception de cette fatigue selon qu'il soit de la famille, du corp enseignant ou de celui de l'animation (Vermeil, 1983). D'ailleurs, le directeur du RPI 2B, face à la controverse lancée par certaines familles, distingue les différences de perception car « les enfants sont fatigués, ça rallonge la semaine, voilà, mais c'est vraiment le discours des parents parce que ce n'est pas ce que j'observe, moi, en classe ». En sus de certaines familles, c'est bien la presse, tant écrite que télévisée, qui relaie cette idée que l'ajout d'une matinée supplémentaire serait un facteur de fatigue pour les élèves, notamment pour les plus petits scolarisés en maternelle. Ces messages médiatiques servent volontiers d'arguments aux ATSEM et aux agents de service, lors des moments informels de discussion, pour asseoir leur position en défaveur de la réforme car « s'ils le disent, ce n'est pas pour rien ! ». Certains phénomènes d'absentéisme le mercredi matin, pour cause de fatigue, ont émergé la première année notamment chez les petits, « ils ont un peu plus d'absentéisme le mercredi matin au niveau de la petite section, il en manque une dizaine et ils sont soixante » pour la ville centrale mais c'est aussi le cas pour la classe du CM2 du RPI 1 C dont l'enseignante précise que « la première année, je trouvais qu'ils étaient plus fatigués, j'avais de l'absentéisme, euh, en deuxième année, euh, non, franchement, la fatigue, je ne la trouve pas aussi marquée que la première année ». La journée en collectivité est pointée comme contributrice à une certaine forme de fatigue aussi par le biais d'une sollicitation permanente envers les enfants ce qui a tendance à mettre mal à l'aise des animatrices qui se sentent « prises entre deux feux » car « on nous dit de faire participer tous les gamins mais non, enfin, certains préfèrent rester tranquille, entre eux, voilà, mais le souci c'est qu'après les parents qui voient des enfants seuls, ou ils arrivent à un moment où, ben, il n'y a plus d'activité ou pas encore, ben, ils disent qu'on ne fait rien, qu'on ne sert à rien ». L'animatrice 1 du RPI 1 B ajoute que « quand on parle d'activités aux parents, il n'y en a jamais assez mais ça ne les gêne pas d'être

contre la réforme, enfin pour le mercredi, donc la fatigue, c'est quand ça les arrange. Moi, je sais faire mon boulot, si je vois un enfant fatigué, je n'insiste pas et puis, l'année est longue ! ». Pour un parent d'élève interrogé, « le problème, ce n'est pas le mercredi, ce sont les parents qui ne couchent pas leurs enfants à des heures régulières toute la semaine, moi, je ne rigole pas avec ça et ils ne sont pas plus fatigués maintenant qu'avant la réforme ». Même si cette position n'est pas représentative de l'opinion des familles du territoire qui elles déclarent majoritairement un impact plutôt négatif de la RRS sur la fatigue de leurs enfants, elle a le mérite de ne pas simplifier la question de la fatigue au temps scolaires. D'ailleurs, les résultats des questionnaires adressés aux élèves-enfants montrent que l'heure du coucher tardive est importante mais également le rythme des activités extrascolaires, comme celui sur deux jours, peut tendre à surcharger l'emploi du temps de l'élève-enfant. Toutefois, cette controverse n'est plus d'actualité en 2015 pour les acteurs de l'école car leurs discours mettent en avant « une prise de rythme » de tous et que « tout compte fait, je me dis que le rythme, on l'a quoi et que c'est rentré dans le schéma de la semaine, voilà, bien intégré ». Le comité de pilotage de 2016 a établi que la perception de la fatigue chez les enfants est un critère de vigilance qui se doit d'être constant chez tous les acteurs de l'école, reconnaissant aussi que seule une meilleure communication auprès des familles sur cette thématique pouvait être envisagée.

3. Conditions d'adoption de la RRS dès 2013

Les conditions de réception de la RRS produisent des effets qui participent d'une part à la compréhension du vécu professionnel et personnel des acteurs de terrain et d'autre part le processus de tissage relationnel à l'échelle du territoire.

3.1. Effets d'opportunité vs de domination

Le processus d'adoption de la RRS dès la rentrée de septembre 2013 est traversé par des effets d'influence et de domination avant même que ceux relevant de la détermination, dus au contexte et aux conditions d'acceptation par la population locale, puissent émerger dans le processus de décision. Les effets d'influence relèvent en partie de la culture politique du territoire et de la nécessité d'agir dans la perspective d'un développement territorial ou d'un maintien pour certaines communes. La culture politique du territoire est marquée par des élus de la communauté de communes qui sont tous en responsabilité depuis plusieurs années, soit au titre

de maire soit à celui de conseiller⁶⁶, et présentent une certaine proximité dans leur identité politique avec le gouvernement en place. Soutenir le projet de Refondation de l'école de la République, et donc celui de la RRS, s'inscrit dans une trajectoire de politique locale et jouit *a priori* d'un avis favorable auprès des élus. De plus, le domaine de l'éducation, au-delà des considérations politiques, est présenté par le président comme une « culture de territoire » et il considère que « c'est très important, surtout sur nos territoires ruraux, que l'école reste un bastion de la vie communale ». L'école représente un enjeu majeur pour toute la communauté de communes car elle est génératrice de développement territorial. Toutefois, un événement majeur, avec des effets persistants, transforme les perceptions des élus sur la mise en œuvre de la RRS. En effet, en février 2013, le Conseil général et de directeur académique des services de l'Éducation nationale (désormais DASEN) ont organisé une réunion d'« information » qui s'est avérée être davantage « une entreprise de lobbying » et « une grande messe » selon le coordinateur et la représentante syndicale dans le sens où des pressions, tant du côté institutionnel que du côté politique, ont été exercées sur les élus locaux du département. D'après la représentante syndicale interrogée, le DASEN alors en place leur a fait comprendre qu'« il fallait absolument qu'ils adhèrent (les maires) parce que, de toute façon, cela n'allait rien coûter ! » ce qui est en partie confirmé par le maire du RPI 1 B car « tout devait être simple dans l'application, donc les maires sont sortis de cette réunion heureux et cela n'a pas été aussi facile ! ». Ce maire ajoute qu'« il (DASEN) n'a pas été très bon parce qu'il a annoncé des choses en réunion, quand même organisée par le conseil général, euh, par le président du conseil général, et deux jours après, c'était tout le contraire ! Non, il n'a pas été très bon ! Pouff ! Il nous annoncé des décisions qui n'étaient pas valides ! »

Concernant le Conseil général, le coordonnateur souligne que l'argument de ne « pas vouloir chambouler les horaires » a participé à rassurer les maires, même si en arrière-plan « la vraie raison » sont les risques de coûts supplémentaires pour les transports selon le syndicat. De plus, on note qu'un effet latent de domination est perçu par les élus car « pour les transports, on est dépendant du Conseil général et comme on fonctionne en RPI, on n'a pas vraiment le choix ». Cette « grande messe » a atteint ses objectifs puisque près de 85% des écoles du département adoptent la RRS dès la rentrée 2013⁶⁷.

A cette forme de domination administrative et politique viennent en contre poids des opportunités, notamment de financement dans un premier temps, ce qui tend à conforter les élus

⁶⁶ Les variables illustratives sont disponibles en annexes

⁶⁷ Source académique consultable sur <http://www.ac-toulouse.fr/cid71597/la-reforme-des-rythmes-a-l-ecole-primaire.html>.

du territoire investigué d'« avoir pris la bonne décision ». En effet, en *sus* d'« être légaliste », ce sont les fonds d'amorçages qui représentent 50 euros par enfants et 40 euros supplémentaires octroyés aux communes rurales qui constituent un facteur non négligeable en faveur de l'adhésion à la RRS dès 2013. D'ailleurs, le maire du RPI 1 C reconnaît avoir adhéré à la RRS car « c'est le fait aussi d'obtenir des aides financières si on commençait le plus tôt, voilà ». Tous les élus reconnaissent l'aspect financier mais mettent également en regard à cette opportunité celle de continuité par rapport à l'orientation poursuivie par la communauté de communes en matière d'éducation. L'éducation est considérée comme le cheval de bataille pour ces petites communes rurales car « pour nous, l'école, c'est la vie ! Il faut savoir qu'à part la mairie, c'est la seule activité, enfin, si on veut se développer ou au moins survivre, il faut défendre notre école coûte que coûte, et c'est ce qu'on a toujours fait donc rien ne change » déclare l'élu du RPI 2 B.

3.2. Effets dominos

Les effets de domination décrits ci-dessus se répercutent en plusieurs endroits et ne manquent pas de produire à leur tour des effets qui ne s'avèrent pas tous positifs, loin s'en faut puisqu'ils représentent la focale des récriminations envers la décision prise par les élus. Si les parents d'élèves n'y font pas référence dans leur propos, la majorité des enseignants stipulent que la décision a été prise sans une réelle concertation avec eux, « ils avaient déjà décidé » et la directrice du RPI 1 A précise que « les mairies ont eu l'information avant nous. Ils avaient les papiers avant nous, ils avaient les modalités, euh, avant nous ». Un sentiment de dépossession des décisions prises pour « leur école » est plus franchement exprimé encore par la directrice du RPI 1 B « que les maires avaient déjà décidé et que le choix avait déjà été fait, sans nous, et qu'on n'avait plus qu'à appliquer à la lettre ce qui avait été décidé ! Donc, il y a eu un grand branle-bas de combat de la part de tout le monde d'abord, parce qu'on ne nous a pas tenu informé en amont, ensuite parce que les décisions ont été prises sans nous et qu'on nous a mis devant le fait accompli. Donc, on l'a mal vécu parce qu'on n'a pas fait partie de la discussion, qu'on n'a pas apporté, nous, nos points de vue, qu'ils soient positifs ou négatifs mais simplement nos points de vue, et que les maires ont été prévenus. Donc, on a mal vécu ça parce qu'on s'est dit que bon, ben voilà, c'est le côté économique et politique, euh, vraiment mis au premier plan et que nous, les enseignants, les directeurs, au deuxième plan, le côté éducatif derrière alors que c'était d'abord, enfin, c'est d'abord par rapport aux enfants qu'on fait ce

changement et pas pour un problème ni politique, ni économique, ni d'organisation administrative ! ». Pour la directrice de la ville centrale, la stratégie d'adaptation à la situation d'imposition est différente car « si on s'était opposé, ç'aurait été à notre détriment, au détriment des enfants et au détriment de l'école. Donc, bon, on savait qui était pour et que la réforme était incontournable donc on a dit, de toute façon, on accompagne et on suit. Et après, on savait qu'on aurait tout le soutien de la mairie pour les APC, les intervenants, le matériel et etc. ». Par des effets de dominos, ce sont tous les acteurs éducatifs qui se retrouvent « devant le fait accompli » ce qui participe à accroître la perception « d'une application précipitée » et par voie de conséquence, l'émergence d'effets négatifs sur l'implication notamment des enseignants sur les problématiques dépassant le cadre de leur responsabilités directes, c'est-à-dire d'un point de vue scolaire. Seule, la direction du CLAE rappelle qu'« on est sensé s'appuyer, quand même, sur ce qui s'est mis en place il y a déjà quelques années. Les politiques éducatives territoriales, euh, cela ne sort pas du panier en 2014 ! Ou 2013 ! » relativisant ainsi le poids de la prescription.

4. Influences extérieures sur la mise en œuvre de la RRS

Nous considérons comme externes les perturbations engendrées par des discours et / ou actions relevant du niveau national et qui viennent s'enchevêtrer et troubler la dynamique locale. Deux grandes catégories de perturbations émergent des analyses des entretiens et de la veille documentaire.

4.1. Un environnement chaotique

La première catégorie concerne des perturbations d'ordre politique. En effet, l'année 2014 est riche en événements politique avec les élections départementales en mars et les municipales en suivant, ce qui contribue à positionner la RRS comme un enjeu électoral important pour les candidats car « l'école, c'est prioritaire ! » surtout pour les petites communes organisées en RPI. On note que les médias n'ont pas manqué de relever, voire « attiser » les tensions selon le coordonnateur. D'ailleurs, « c'est toujours une période délicate » même si les effets de ces élections, sur le territoire lui-même, ont été moindre puisque l'équipe des élus communaux est restée stable, seule la ville centrale a changé de maire qui a été nommé ensuite président de la communauté de communes. La seconde perturbation vient indirectement des Primaires organisées par les partis politiques en vue des élections présidentielles de 2017. Les positions politiques se montrent hétérogènes dans chacun des plus grands partis politiques quant à

l'avenir de la RRS. Nous sommes en 2016 mais on note que le gouvernement est en difficulté depuis plus d'un an aussi, la parole politique des candidats adverses et contre la RRS de 2013 participe à troubler la perception de l'utilité de cette réforme ou pour le moins de sa possible pérennisation.

La deuxième catégorie de perturbations identifiée est plus importante dans ses effets sur le territoire car elle relève des prescriptions nationales édictées par le gouvernement qui participent à complexifier encore la mise en œuvre de la RRS. Tout d'abord, la loi de refondation de l'école de la République, elle-même, constitue un ensemble de prescriptions dont certaines incombent directement aux enseignants, ce qui perturbe de manière conséquente la vision du changement pour ces derniers. La question des nouveaux programmes semble être un facteur puissant d'une certaine forme de dé-priorisation de la question des rythmes pour la majorité des enseignants en 2015 car « les programmes, c'est important, c'est notre feuille de route » et c'est d'ailleurs pour une enseignante de maternelle du RPI 1 A, « ce n'est pas les rythmes aussi qui sont peut-être les plus à reprendre, c'est aussi les contenus parce que, ils ont refait les programmes, c'est bien mais je n'ai pas vu d'allègement ! ». Le directeur du RPI 2 B « préfère être honnête, j'ai regardé, moi, au niveau des nouveaux programmes » et ne s'est pas intéressé à la question de la mise en place du Projet éducatif du territoire (PEDT) soulignant même que cela n'est pas obligatoire.

Les réformes territoriales engagées par le gouvernement en 2015 est un autre processus de réforme qui vient s'entrechoquer avec la mise en œuvre du Projet éducatif de territoire. Nous pourrions dire que le temps de l'annonce d'une réforme est toujours un temps de tension car c'est celui où l'orientation de la future prescription se dévoile. Aussi, l'annonce de l'adoption de la loi NOTRe⁶⁸ est vécue par les élus comme un changement « délicat » car il s'agit de fusionner avec d'autres communes pour répondre à la prescription au 1^{er} janvier 2017⁶⁹.

En juillet 2015, la maire du RPI 1 C déclare que « c'est assez prenant et puis bon, j'ai peur que ça bloque un peu notre marche avant parce qu'on était bien parti. On a fait pas mal de chose finalement sur ville centrale, malgré le fait qu'elle soit petite, la communauté de communes avait bien marché alors j'ai un peu peur que là, on va se retrouver peut-être pendant un an ou deux arrêtés parce que bon ce n'est pas. . . ». On constate une priorisation de cette question pour les élus mais ce n'est pas le secteur de l'éducation qui est exclusivement cité comme sujet de

⁶⁸ Loi n°2015-991 du 7 août 2015 portant nouvelle organisation territoriale de la République (NOTRe.)

⁶⁹ La communauté de communes est désormais composée de onze communes ce qui représentent 10800 habitants.

difficulté pour le regroupement, le projet d'une maison de santé commune semble alors la principale préoccupation. En outre, la mise en place de la réforme territoriale ne demande pas moins de temps que celle de la RRS, la coopération n'étant pas donnée *a priori*, il y a des facteurs relationnels qui entrent en jeu car « nous, il y a deux communes qui veulent pas venir chez nous, et nous, on ne les veut pas et les quatre autres, on voudrait les prendre mais le préfet nous dit qu'il faut prendre tout le monde et qu'après il pourront repartir alors voyez un peu le système, s'il nous impose ça, on va rester deux ans sans rien faire ». Ce regroupement se fait sous le contrôle du préfet mais c'est bien un enjeu de pouvoir, qui se sous-tend derrière des liens d'affinité, qui se joue dans cette nouvelle alliance car « on va être avalé ou rattaché, je ne sais pas, on va essayer de se battre plutôt pour le rattachement plutôt que pour être digéré ! » précise l'actuel président de la communauté territoriale. De plus, le coordinateur justifie ce fait parce qu'« on veut être structuré avant la fusion, être suffisamment solide et structuré avant de se, euh, confronter, c'est peut-être pas le bon terme mais avec un autre territoire, qui n'a pas la même culture, le même historique » et il ajoute une autre dimension de cette réforme qui l'implique au premier chef en tant que coordinateur enfance jeunesse « En interne, ce n'est pas neutre, hein ! Enfin, on ne va pas doubler le nombre d'agents, euh, on va changer de fonctionnement, des compétences qui ne sont pas forcément les mêmes, donc ça va être un gros boulot et est-ce qu'on va être en capacité en plus d'absorber, euh, pas loin de trente agents d'un coup, à la même date au 1er janvier 2017, ce n'est pas sûr... ». On comprend alors que l'effet direct de cette nouvelle loi est le renforcement d'un sentiment d'incertitude qui prend forme notamment sous une certaine mise à distance de certains élus de la problématique de la mise en œuvre de la RRS.

Le système législatif d'une part et les processus des différentes réformes engagés par le pouvoir politique national constituent des réseaux d'effets indirects sur la mise en œuvre de la RRS, ils participent donc à l'appréciation de l'impact final.

4.2. Un accompagnement institutionnel mouvant

Les services déconcentrés de l'État sont en charge, par voie législative, de l'accompagnement des instances locales et des professionnels de l'école lors du processus de mise en œuvre de la RRS. Nous allons donner à voir trois éléments qui participent à rendre mouvant, pour ne pas dire chaotique, le style d'accompagnement institutionnel sur le territoire investigué.

4.2.1 Du prévu au relégué

La circulaire de 2013⁷⁰, intitulée Projet éducatif territorial mentionne que « Pendant la phase d'élaboration du projet éducatif territorial, les collectivités qui souhaiteront être accompagnées peuvent bénéficier de l'aide **d'un groupe d'appui départemental** » or il semble que sur le département concerné par notre étude, cette possibilité d'appui n'ait pas été mise en place. Le coordonnateur n'en a jamais entendu parler et même l'inspectrice semble surprise et se justifie en déclarant « J'en ai entendu parler l'année dernière, dans mon département, sauf que nous, sur le terrain, on ne les a jamais vus, quoi. C'est-à-dire que nous, on a énormément travaillé avec le ministère de la jeunesse et des sports et de la cohésion sociale. » et ajoute sans détour que « je n'ai jamais eu de référence précise et concrète de l'aide que pourrait nous apporter ces gens-là. Nous, en revanche, on nous a dit que c'était nous qui devions aider les collectivités. Ou alors, on s'est transformé en personnel du CARDIE⁷¹, sans le savoir ! ». Il apparaît une certaine confusion des rôles attribués pour assurer l'accompagnement de la mise en œuvre de la RRS et ce au sein même des services de l'Education nationale, institution perçue comme la figure de proue pour la mise en œuvre de la RRS. Aussi, le coordinateur, principal interlocuteur du territoire éducatif avec les services d'État, constate que si les services de la jeunesse et des sports ont transmis les textes officiels et bien assuré le suivi juridique du dossier du PEDT, notamment sur les points d'inquiétude soulevés par les élus, « en termes d'accompagnement, c'est léger ! ». Le défaut d'accompagnement administratif sur le PEDT peut s'expliquer de deux manières selon lui. D'une part, « on a poussé tout le monde à signer absolument avec, bon, la carotte des financements derrière...maintenant que c'est fait, on est aussi passé à autre chose » et d'autre part, « malheureusement aussi, les territoires où ils estiment que ça se passe bien, dont le nôtre du coup, on ne les voit pas parce qu'ils pensent que tout va bien donc ça aussi, c'est l'effet pervers ». La décision de l'adoption de la RRS dès 2013 de la part des élus du territoire a eu comme effet direct de répondre à la volonté politique et administrative du département mais cela s'est traduit sur le terrain par un sentiment de « solitude », voire « d'abandon », pour les responsables politiques.

De plus, la circulaire de rentrée de 2015 stipule que « La **réforme des rythmes scolaires** désormais généralisée s'appuie sur un pilotage pédagogique renforcé, fondé sur les nouveaux programmes et l'action des inspecteurs de l'éducation nationale (IEN) en matière

⁷⁰ Circulaire n° 2013-036 du 20-3-2013 disponible sur http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=70631

⁷¹ CARDIE : Conseiller académique pour la Recherche et le Développement des Innovations et Expérimentations.

d'accompagnement pédagogique et de formation des équipes. ». L'analyse des notes de service de 2012 à 2015, adressées aux directions du territoire investigué, ne fait état d'aucune formation dédiée à la notion de rythmes de l'enfant ou de partenariat éducatif. L'inspectrice témoigne de ses difficultés en 2014 pour faire accepter la RRS auprès des enseignants de l'école qui, et ce n'est pas anodin, jouxte le bâtiment dans lequel elle a son bureau. La volonté académique de faire adopter la RRS par tous se traduit par une priorisation de l'action de l'inspection de circonscription sur les sites dits « sensibles », ce qui apparaît comme au détriment de ceux qui se sont engagés dans la réforme dès la rentrée 2013 car les témoignages des élus ont en commun la constatation qu'un élu fait sans détour, c'est-à-dire que « pour l'inspection, ce qui compte, c'est que certaines villes acceptent la réforme donc la nôtre, elle s'emploie à les faire plier et nous, tant pis si on fait n'importe quoi, on a dit oui ! ! ».

Le manque d'accompagnement se fait sentir aussi au niveau pédagogique comme pour le dispositif concernant la liaison école-collège pour lequel, l'enseignante des CM2 du RPI C témoigne du frein que cela constitue car « on aurait dû être accompagné par l'inspectrice, enfin nous, notre inspectrice qui n'était jamais là, qui n'est jamais venue à aucune liaison école collège alors qu'elle était censée coanimer avec la principale du collège ! Donc la principale du collège qui n'a pas très, très, très bien appréciée tout ça et qui du coup, ben, à lever le pied aussi ! ». L'accompagnement institutionnel sur les deux années de mise en œuvre n'a pas été complètement absent mais « pas à la hauteur de ce qui était écrit dans les textes » d'après les enseignantes et les cadres intermédiaires du territoire local.

4.2.2 Un turn-over institutionnel généralisé

L'accompagnement institutionnel de la mise en œuvre de la RRS a été fortement perturbé par l'instabilité des référents et ce à tous les niveaux du système éducatif. De 2012 à 2015, trois ministres, deux directeurs des services de l'Éducation nationale et trois inspecteurs de l'Éducation nationale se sont succédé ce qui n'a pas participé à renforcer le sentiment du bienfondé de la RRS chez les passifs comme chez les opposants.

Tout d'abord, le ministre à l'initiative de cette réforme, Vincent Peillon, n'ai plus en responsabilité lors de la rentrée 2014, rentrée marquée par la généralisation de la mise en œuvre de la RRS sur le territoire national et qui par voie de conséquence sera préparée par un autre ministre, Benoît Hamon. Qui dit changement de ministre peut déjà constater des changements d'orientation par rapport à la prescription initiale, « chacun veut mettre son grain de sel et nous, pendant ce temps, il faut se débrouiller » et deux maires d'ajouter « qu'il aurait fallu que Peillon

reste pour ne pas changer tous les quatre matins ce qu'il faut faire » parce que « ça ne fait pas très sérieux tout ça, non, ça ne nous aide pas ». D'ailleurs, le président de la communauté de communes considère que « ce sont les trois premières années qui importent pour pouvoir installer une réforme » et c'est justement les trois premières années de la mise en œuvre qui ont fait l'objet d'instabilité institutionnelle.

Le DASEN qui a porté le projet de réforme et qui « a fait le forcing » est « parti prématurément à la retraite parce que, normalement, un DASEN fait la rentrée suivante et puis, il part fin septembre ou début octobre. Lui, non ! Il est parti au mois d'août, ça fait qu'il a laissé le bébé au nouveau ». On rappelle que toute organisation des temps scolaires doit faire l'objet d'une validation de la part du DASEN et ce changement de responsable académique a participé au regroupement des professionnels et des syndicats autour de la question des APC – TAP pour faire valoir le respect des textes officiels, les APC assurés par les enseignants et les TAP par des intervenants extérieurs.

Le Turn-over le plus important pour la mise en œuvre locale d'une politique, telle la RRS, est celui de l'inspection de circonscription. En effet, cette dernière a à sa charge les relations avec les enseignants, certes, mais aussi des élus du territoire. Son existence se justifie pour être l'interlocuteur direct auprès des collectivités et représenter les idées et orientations choisies par l'Éducation nationale. Trois IEN se sont succédé depuis l'annonce de la RRS jusqu'à la rentrée 2015⁷². Le président identifie une problématique car « à changer d'interlocuteurs, ben, le temps qu'il arrive, qu'il prenne place, qu'il... Je pense que cela a plus d'impact ce changement-là que là-haut avec le ou la ministre par ce que là, on est dans du concret, dans du terrain donc c'est vrai que c'est un vrai souci. » qui va jusqu'à l'appréciation d'un préjudice car, selon lui, « ça dessert un peu le projet territorial et la cohérence territoriale de ce projet ». De plus, tous les élus s'entendent pour dire que l'inspection ne se présente à eux que pour des questions d'ouverture ou fermeture de classe mais en ce qui concerne la mise en œuvre de la RRS, le président précise que « D'ailleurs, on l'a vu, hein, l'IEN⁷³ qui s'était proposée pour venir participer au travail sur le PEDT, on ne l'a jamais vue dans une réunion, en tout cas ici. Et, elle n'a jamais eu le temps de revenir parce qu'elle était déjà dans le coup d'après. Elle était déjà dans l'idée de partir ».

⁷² On observe à ce jour une stabilité dans l'équipe de circonscription depuis trois ans.

⁷³ Nous précisons au lecteur qu'il s'agit de l'inspectrice dont nous avons recueilli les propos.

4.2.3 Une formation professionnelle « décentrée »

La formation professionnelle apparaît sous la forme d'un nœud gordien dans les pratiques d'accompagnement des enseignants. Si elle représente, elle aussi, un engagement politique au sein de la Refondation de l'école de la République, sur le terrain, elle ne semble pas encore opérationnelle quant à l'appui qu'elle pourrait constituer pour le corps enseignant dans l'appréhension d'une part, de la question des rythmes et d'autre part, celle de la répartition des enseignements en respect des rythmes des élèves. L'étude des notes de service montre qu'aucune formation en 2012 ou 2013 n'a été dispensée sur les rythmes de l'enfant ou sur la question de l'aménagement des temps de l'enfant, et plus particulièrement les temps dédiés aux activités scolaires alors qu'un changement de pratique est attendu en la matière. L'injonction de continuité éducative induit des compétences au service d'un partenariat en faveur des apprentissages des élèves mais on constate que ce sujet ne fait l'objet que d'une incitation ce qui tend à expliquer que cette question ne soit pas programmée dans les calendriers de formation proposées par l'inspection.

5. Effets de la prescription

Nous allons procéder maintenant à la présentation des effets en prenant comme points de repères les changements prescrits dans les textes officiels sur la RRS. Nous préciserons ces effets selon les principes de catégorisation que nous avons explicité dans la première étape de notre travail (chapitre 2).

5.1. Effets de la demi-journée supplémentaire

La mise en place du mercredi matin comme demi-journée supplémentaire se trouve au cœur des premières préoccupations des acteurs car elle constitue *le* changement majeur dans l'organisation des temps pour tous et donc pourvoyeuse de nombreux effets.

5.1.1 Effets directs - indirects attendus

C'est le mercredi matin, comme dans la majorité des communes d'ailleurs, qui est retenu par les collectivités décisionnaires du territoire comme demi-journée supplémentaire de temps d'école. La possibilité de dérogation en faveur du samedi matin ne s'est pas posée car, avant la réforme de 2008, « il y avait quoi, cinq, six écoles, maximum, qui travaillaient le samedi matin dans le département » précise la responsable syndicale. En effet, le mercredi matin avait déjà remplacé le samedi matin pour 208 écoles sur 214 dans ce département selon les chiffres de

l'inspection académique, ce qui a pour effet direct de limiter la perception d'un réel changement au-delà des inévitables ajustements organisationnels et matériels que cela demande pour toutes les catégories des acteurs concernés. Les positions des acteurs éducatifs se partagent inévitablement selon leur degré d'appropriation de la RRS. L'enseignante des petites sections le perçoit comme un « vrai retour en arrière » et l'enseignante des CM1 du RPI 1B partage et justifie cette position par son ancienneté dans le métier car « cinq ans avant, on travaillait le mercredi matin, moi, je l'ai connu depuis que j'ai démarré dans l'enseignement, il y a dix-huit ans » alors que la perception d'une ATSEM se dévoile comme « un changement de plus qu'on devra rechanger dès qu'on changera de gouvernement ». Nous constatons que le pourquoi de ce changement n'est pas convoqué pour argumenter en contre et que c'est plutôt un sentiment de résignation qui domine chez ces acteurs. Pour ceux qui considèrent cette matinée comme profitable pour les élèves, c'est-à-dire essentiellement des enseignants et les décideurs, ce sont bien des arguments en faveur des apprentissages qui sont avancés. Ces arguments se partagent selon deux perspectives qui éclairent selon nous le rapport de ces acteurs avec la prescription. En effet, si l'inspectrice considère que l'idée de cette réforme d'un point de vue scolaire c'est « de changer les pratiques », pour certains enseignants, c'est tout d'abord soit le respect des programmes qui est au cœur des préoccupations car « je profite du mercredi matin pour faire ce que je n'avais pas le temps de faire avant » ou à l'inverse, « le mercredi, justement, je fais des choses différentes » selon les directrices du RPI 1. Cependant, il est apparu des effets contre-intuitifs dès lors que les activités scolaires proposées ressemblaient à celles pratiquées par les enfants le mercredi après-midi. Aussi l'enseignante des CM2 du RPI 1 a « un peu modifié parce que les parents n'étaient pas très contents. Oui, parce que les après-midis des mercredis sont dédiées à des activités sportives » et « j'ai réfléchi à un autre mode de fonctionnement mais c'est vrai que les parents portent une importance particulière aux activités que font les enfants le mercredi après-midi. ». En effet, l'étude des questionnaires montre que c'est l'activité sportive qui est la plus pratiquée sur le territoire mais il semble qu'elle ne soit pas réservée qu'au mercredi après-midi pour la majorité des enfants. D'ailleurs, la directrice de la ville centrale va plus loin car, selon elle, « les activités comptent plus que l'école » ce qui « ne va pas forcément dans le sens de la réussite scolaire, voilà ».

Toutefois, il semble que les deux directeurs du RPI 2 aient fait la démarche de se renseigner auprès de leur syndicat et déclarent, dès la première année, répartir les matières dites fondamentales sur les cinq matinées pour répondre à la prescription car « : on doit faire dans la semaine, par rapport aux programmes scolaires, on doit faire cinq heures de mathématiques. Il

vaut mieux répartir ces cinq heures en cinq fois une heure qu'en quatre fois une heure et quart ! Parce qu'on fasse une heure de maths ou une heure et quart, on ne fait pas beaucoup plus car au bout d'un moment, ils saturent ». Le directeur du RPI 2B ajoute que « je vois que je vais arriver au bout du programme sans problème, cela m'a enlevé de la pression, voilà » ce qui constitue un effet direct non négligeable sur lui et par conséquent on peut avancer que sur ses élèves aussi, de manière indirecte.

Cette question de la répartition des matières sur la semaine, et plus particulièrement le mercredi matin, permet d'appréhender le dilemme de certains enseignants qui déclarent être « aussi des parents » et donc se trouvent en dissonance entre leur position professionnelle, « c'est ce qu'il faut faire pour les apprentissages », et leur position de parent qui les amènent à exprimer un regret par rapport à leurs propres enfants car pour l'enseignante des CM1 du RPI 1 B « Quand on ne travaillait pas les mercredis matin, ben, mon fils, il dormait plus longtemps, euh, voilà ! Maintenant, il est obligé de se lever donc, c'est surtout à ce niveau-là, à titre privé, que je déplore un petit peu les mercredis matin. Après, je l'apprécie en tant qu'institut, voilà ». Travailler le mercredi matin induit inévitablement un changement sur le mardi soir pour les enseignants car « du coup, le mardi soir, je corrige la dictée pour le mercredi, euh, il faut que ce soit corrigé dans les cahiers » et pour les parents d'élèves « Avant, on faisait les devoirs le mercredi et là, on a des devoirs, enfin, de révision, on va dire plutôt, le mardi soir et le mercredi. On n'a plus ce temps libre le mardi soir ». L'enseignante du RPI 1 C reconnaît que le mardi soir « est moins tranquille [...] bon après, c'est, euh, c'est une organisation, quoi, voilà. C'est bon, c'est rentré, ouais ! » et celle des CE1 et CE2 du RPI 1 B a d'ailleurs mis en place une organisation qui permet d'atténuer la pression du mardi soir. En effet, « on écrit les devoirs, le vendredi, pour toute la semaine donc à partir du vendredi, ils ont les mots de la dictée donc ils ont du vendredi soir jusqu'au mercredi-matin, pour préparer la dictée » et de plus, « il y a une étude le mardi soir donc c'est juste avant le mercredi aussi donc, c'était intéressant de positionner sur un autre créneau que le vendredi ». Un effet indirect de cette demi-journée supplémentaire se concrétise sur les études du soir pour la ville centrale car « cette année, avec les collègues, on a dit qu'on ne faisait pas les études le soir parce qu'on a la classe à préparer le mercredi ». On note que pour les élèves-enfants, le mercredi matin est apprécié par une majorité car il ne constitue qu'une demi-journée d'école et dans les commentaires recueillis auprès des maternelles du RPI 1A, lors des passations en face à face, le mardi soir n'a pas changé, soit ils se couchent à la même heure que d'habitude, soit ils profitent « un peu » de la soirée car il n'y a que le matin de

classe le lendemain. On peut avancer que le rythme de vie du mardi soir induit la direction de l'effet ressenti sur l'ajout de ce mercredi matin de classe auprès de tous les acteurs locaux.

5.1.2 Effets directs - indirects inattendus

La demi-journée supplémentaire a donné lieu notamment à deux types d'effets relevant de l'inattendu pour les professionnels de l'éducation scolaire.

En premier lieu les directrices du territoire font état d'une difficulté que nous n'avions pas anticipée concernant leur service de direction et qui s'avère durable. En effet, elles gèrent les coopératives d'école et à ce titre, elles doivent se rendre à la banque sur la grande ville (distante de 14 à 19 kilomètres selon les écoles) or le mercredi après-midi, elles sont « occupées par notre mission de maman, et oui, on n'est pas que directrices, on a des enfants qui font des activités et qu'il faut conduire à gauche et à droite, non, c'est compliqué ». D'ailleurs, la directrice de la ville centrale précise que « je viens le samedi. J'arrive le matin à sept heures et je repars le soir à vingt heures donc voilà, c'est des journées beaucoup, beaucoup plus lourdes. Et ça, c'est merci la réforme ! ». Elle bénéficie pourtant d'une journée et demie de décharge et il est à noter que ce principe n'est pas valable pour toutes les directrices puisqu'il est conditionné au nombre de classes ce qui conduit la directrice du RPI 1 C à reconnaître que « voilà, je peux garder des chèques pendant deux ou trois mois, là, je vais y aller pendant mes vacances quoi ».

En fin d'année scolaire 2015, les directrices se sont organisées et si quelques « retards » subsistent dans leur travail de direction, ça n'apparaît plus comme une « catastrophe », la directrice de la ville centrale déclare même que « je m'y suis faite ! ».

En second lieu, un effet indirect inattendu se fait jour auprès des ATSEM de l'école du RPI 1A qu'elles qualifient de négatif. En effet, si les heures de travail du mercredi matin s'effectuent auprès des enfants en classe et sont reconnues comme « plus intéressantes », il n'est pas à sous-estimer l'importance pour ces dernières de « la qualité de l'hygiène » pour leur école. Or, depuis la mise en place du mercredi matin de classe « les quatre heures, ça manque, quoi, quand on sort quelque chose de derrière le rideau, que c'est rempli de poussière » et cela va même plus loin car « moi, je ne reconnais plus mon école, elle est sale encore cette année, on ne peut pas tout faire et ça ne va pas, voilà ». Cet effet inattendu est non seulement négatif pour le bien-être des enfants mais il s'avère plus prégnant sur l'identité professionnelle des ATSEM.

5.1.3 Effets cumulatifs et résiduels

Le positionnement du mercredi en milieu de semaine « travaillée » produit inmanquablement des effets cumulatifs et résiduels. Pour les premiers, il s'agit des coûts engendrés pour le

transport des élèves jusqu'au centre de loisirs, situé sur la ville centrale, le mercredi midi. Le directeur du CLAE exprime des difficultés quant à « cette histoire de navette, les enfants qui, qui sont sur les écoles, qui n'ont pas de cantine, qu'il faut, enfin... qui doivent être amené sur la ville centrale ». En effet, des navettes communales et intercommunales ont été achetées pour assurer le transfert mais il s'avère que le nombre d'enfants augmente et que le problème de ressource humaine pour assurer ces trajets, notamment pour les petites communes, interroge les pratiques de mutualisation au sein du territoire.

Les seconds effets relevés touchent à l'organisation des activités au sein du centre de loisirs. Ne pouvant plus bénéficier d'une journée complète, la programmation de sorties culturelles en dehors du territoire deviennent « trop difficiles » selon la direction du CLAE et l'effet ressenti se traduit par « cela a vraiment appauvri, euh, nos plannings, nos programmes d'activités. En tout cas, sur la richesse que nous on trouvait à travers les sorties, les rencontres avec les autres centres, bon ben voilà, aller vers l'extérieur [...], on a vraiment le sentiment que cela devient un temps périscolaire aussi. ». Ces propos sont confirmés par la publication d'un arrêté⁷⁴ émanant du ministère de la Ville, de la Jeunesse et des Sports dans lequel les centres de loisirs du mercredi après-midi sont transformés en accueil périscolaire avec un taux d'encadrement revu à la baisse. On peut avancer qu'il s'agit ici d'effets contre-productifs si l'on se centre sur les enfants d'une part, avec la richesse « empêchée » des activités proposées sur ce temps et sur le temps de travail des animateurs d'autre part. En effet, pour ces derniers, au-delà d'un nouvel émiettement du temps de travail, les heures gagnées sur la semaine ne remplacent pas pour tous les heures de travail perdues sur le mercredi matin, ce qui a tendance à accroître les conditions de précarité, celles-là même que les élus du territoire souhaiteraient voir disparaître.

Cependant, après deux ans d'activités professionnelles le mercredi matin, il en résulte que « Tout le monde vient au travail avec plaisir le mercredi, euh, non, ça ne râle pas quoi, oui, oui, ce n'est plus un sujet » pour le directeur du RPI 2 A. En effet, si on ne peut pas affirmer que la notion de plaisir est présente chez tous les acteurs éducatifs, il semble que d'une part la généralisation de mise en œuvre de la réforme ait participé à l'acceptation de travailler le mercredi matin pour les enseignants et que d'autre part, les familles aient trouvé une nouvelle organisation. D'ailleurs, certaines mères de famille ont déclaré avoir repris un temps de travail sur ce créneau et ainsi bénéficier d'une « petite » amélioration de leur pouvoir d'achat.

⁷⁴ Décret n° 2014-1320 du 3 novembre 2014 modifiant les articles R. 227-1 et R. 227-16 du Code de l'action sociale et des familles.

5.2. Effets de la réduction de la journée scolaire

Les horaires scolaires participent à l'organisation des temps sociaux aussi leur réorganisation en vue de réduire la journée scolaire produit des effets sur l'ensemble des acteurs du territoire. Si l'instauration d'une demi-journée supplémentaire, c'est-à-dire le mercredi matin, a représenté le changement le plus visible et donc aussi le plus discuté par la majorité des acteurs, c'est bien le changement des horaires de l'école qui a participé à brouiller la lecture des changements attendus.

5.2.1 Effets directs – indirects attendus

Au-delà des rapports de force entre les catégories d'acteurs pour l'adoption des nouveaux horaires, ce sont bien les conditions géographiques de répartition du réseau scolaire qui déterminent les marges de liberté pour réduire la journée scolaire. De plus, le fonctionnement en RPI impose un ramassage scolaire des élèves du primaire compatible d'une part entre toutes les écoles primaires concernées et d'autre part, avec ceux du collège car sinon « on fait quoi des enfants ? ». Aussi, aucune différence ne peut avoir lieu entre les horaires d'école pour les maternelles et ceux pour les élémentaires ce qui est perçu comme un effet négatif mais pour les deux directrices ayant des classes maternelles dans leur école, « c'est clair qu'on ne peut pas faire autrement » donc « sur ça, ce n'est pas la peine, c'est comme ça, voilà ». Les écoles ont modifié leurs horaires d'un quart d'heure le matin et un quart d'heure également pour l'après-midi ce qui est perçu comme un changement « à la marge » par tous les acteurs interrogés et c'est cette appréciation de ce changement qui participe à brouiller le message du bien-fondé de la mise en œuvre de la RRS. L'effet ici relève de la détermination de l'organisation géographique du territoire éducatif.

Ainsi, on peut relever que les familles qui déclarent ne pas être satisfaites des horaires, même si ce n'est pas la majorité, ont tendance à estimer de manière négative l'impact de la RRS que ce soit sur leur famille ou leur(s) enfant(s). Si le changement d'horaire des écoles a généré beaucoup de tensions, notamment au sein des conseils d'école avec les parents élus, leur adoption de « dernière minute » a aussi contribué à engendrer des effets indirects non-anticipés.

5.2.2 Effets directs – indirects inattendus

Les changements d'horaires de la journée scolaire, n'étant pas majeurs sur le territoire étudié, participent à brouiller la réception d'une mesure annoncée comme phare pour la mise en œuvre de la RRS, c'est-à-dire la réduction du temps scolaire alors que les discours, tant politiques que médiatiques, dénonçaient la journée scolaire française comme la plus lourde des pays de

l'OCDE. Réduire le temps scolaire d'une demi-heure par jour n'est pas significatif d'un allègement de la journée pour l'enfant car « les enfants, ils se lèvent en même temps que les parents et rentrent tout aussi tard » selon un parent d'élève qui travaille hors territoire et d'ailleurs cela persiste puisque « pour eux (les enfants) ça leur fait quand même le même nombre d'heures, euh, dans les locaux » et « Ils arrivent à soixante-dix le soir, hein, donc c'est que beaucoup de parents ne peuvent pas les récupérer avant donc, du coup, l'intérêt d'un quart d'heure avant, ça ne change rien » selon les deux ATSEM du RPI 1 qui travaillent dans l'école qui assure les accueils du matin et du soir. En effet, le temps en collectivité n'a pas diminué et on constate même que le pourcentage des enfants présents plus de neuf heures par jour sur le lieu école a augmenté de 31,8% en 2014 à 37,1% en 2015. Les familles n'ont pas modifié leur organisation professionnelle sur la semaine car selon un parent d'élève qui travaille sur la Grande ville, « même si je peux adapter un peu mes horaires, bon, pour un quart d'heure, ça ne vaut pas le coup, donc je les dépose le matin au RPI 1 A à huit heures et je les récupère au même endroit à dix-sept heures, comme d'habitude en fait, voilà ». En ce qui concerne les enfants qui prennent le bus, les chauffeurs de bus témoignent que le conseil général n'a pas modifié les heures de tournées et « ce sont eux qui décident puisque ce sont eux qui payent notre société, voilà ». Un effet négatif indirect durable à cette situation se fait jour selon la directrice du RPI 1 B car les bus arrivaient (la première année) trop tôt sur les écoles et « il n'y avait pas forcément d'enseignants dans la cour, on était dans nos classes, on n'était pas sensées surveiller la cour » ce qui créait « un vrai problème d'organisation du temps de l'enfant et de responsabilité ». Nous avons observé que la régulation opérée à ce sujet ne réduit pas la portée de l'effet négatif sur les enfants car ces derniers attendent l'heure du départ vers leur école de rattachement soit à côté du portail, pour ceux présents au temps d'accueil du matin, soit dans les bus. Ce temps de transition se traduit par de l'agitation qui peut expliquer les conditions de transport des fois « difficiles » décrites par les chauffeurs mais le plus dommageable selon la directrice, c'est qu'« ils ne sont pas du tout prêt à travailler, alors ils se sont ennuyés puis excités dans la cour de récréation et après, là, quand on les récupère... ». L'attente subie par les enfants produit un effet contre intuitif sur le temps scolaire car les apprentissages ne peuvent commencer sans observer un « petit temps calme ».

Il est à noter que même lors d'un changement considéré par les acteurs comme « mineur », des effets inattendus se dévoilent et peuvent devenir, selon les cas, des effets majeurs.

5.2.3 Effets cumulatifs et résiduels

Si la diminution de la demi-journée ne représente qu'un quart d'heure et peut sembler non significative pour l'action sur le terrain, c'est bien son cumul avec la prolongation de la pause méridienne qui produit des effets cumulatifs qualifiés par le corps enseignant de « course contre la montre ». Pour les maternelles, la directrice du RPI 1 A considère que « L'après-midi, c'est infernal ! C'est toujours : dépêchons-nous de nous habiller, dépêchons-nous d'aller en récréation, dépêchez-vous de boire, de vous assoir. On dit la consigne et dépêchez-vous de terminer ! » ce qui se retrouve aussi pour la classe des plus petits qui bénéficient d'un temps de sieste jusqu'à quinze heures et quart. D'ailleurs, la décision a été prise de réduire la récréation de moitié car « si on met une demi-heure, on n'a plus le temps de rien faire donc on est passé à un quart d'heure ». Les enseignantes des classes élémentaires reconnaissent les mêmes difficultés aussi, la récréation peut servir de variable d'ajustement notamment pour la classe unique de la directrice du RPI 1 C qui concède qu'« il m'est arrivée même de ne pas respecter la récréation, ben, pour pouvoir avancer, quoi, en CM2, c'est important ».

Les effets produits par la réduction de la journée scolaire participent à éclairer en quoi cette mesure peine à être reconnue comme bénéfique pour l'élève-enfant.

5.3. Effets de la pause méridienne

La pause méridienne se voit fixée une nouvelle durée, soit deux heures au lieu d'une heure trente, assortie d'une prescription d'une heure trente incompressible lors de laquelle aucune intervention de type scolaire ne peut avoir lieu.

5.3.1 Effets directs – indirects attendus

Allonger la pause méridienne d'une demi-heure laisse supposer plus de temps pour les services de restauration et ainsi de pouvoir bénéficier d'un effet direct de bien-être pour les enfants. D'ailleurs, un agent de cantine du RPI 1A, qui se déclare contre la RRS, apprécie toutefois l'allongement de la pause car avant les enfants « n'avaient pas le temps de souffler avant de rentrer en classe, là, c'est vrai que [...] on les speede moins quoi, ils sont moins speed, euh, on n'a pas besoin de leur dire vite, vite, il faut rentrer en classe ». En effet, même si le deuxième service se termine un peu plus tard que d'habitude, les enfants ont encore le temps de se détendre ou de se défouler, ce qui est un effet direct plutôt positif reconnu par de nombreux acteurs de l'école. Cependant, toutes les cantinières font valoir en *sus* que ce n'est pas le temps qu'il manque le plus mais le calme et les raisons divergent un tant soit peu. En effet, il y a les agents qui disent que les enfants sont bruyants et que c'est « insupportable » et d'autres comme

l'agent 1 du RPI 1 B qui considère qu'« on peut pas avoir un repas dans le silence, nous, on sait pas faire, il y a aucune raison qu'on le fasse ! ». Au-delà des perceptions de chacune, ce sont les salles de cantines qui sont reconnues comme responsables de l'amplification du bruit car « c'est petit et ça résonne beaucoup » et « les enfants sont, des fois, pas forcément bien non plus pour manger ! », ce qui contribue à un effet négatif sur le bien-être des « gamins » alors que ce devrait être un « moment convivial » selon l'agent 1. Il est à noter que cet effet négatif n'est pas dû à la mise en œuvre de la RRS mais il représente néanmoins un effet néfaste susceptible de s'aggraver à d'autres et ce, en défaveur des élèves-enfants.

5.3.2 Effets directs – indirects inattendus

Le temps méridien est tout d'abord pensé pour se restaurer, se défouler et pour bénéficier d'animations. Or la majorité des enseignants déclarent que les enfants s'avèrent fortement agités lors de la reprise de la classe et la directrice du RPI 1 B précise d'ailleurs que « je récupère les enfants à quatorze heures, ils sont survoltés. Donc il m'est arrivé, je ne sais pas combien de fois dans l'année, je ne les ai pas comptées, mais de dire aux enfants : « allez maintenant, on s'assoit, on ferme ses yeux, on croise les bras sur le bureau et je ne veux plus aucun bruit pendant cinq minutes. Le but c'est de les reconcentrer, de les apaiser » ce qui constitue de fait un effet indirect négatif sur le travail de classe selon elle. La durée de cette pause est considérée par la majorité des enseignants comme trop longue et créatrice de tensions, notamment entre des enfants qui jouent « depuis plus d'une heure, à fond, et bien, évidemment, ça finit mal un coup sur deux ! » selon l'enseignante des moyennes sections du RPI 1 A. Ce rapport entre la durée de la pause méridienne et la sécurité des enfants relève pour nous d'un effet indirect inattendu.

On note également dans cette catégorie des effets d'inconfort dans les conditions de travail de certaines enseignantes pendant la pause méridienne émergent car on observe que les activités organisées pendant la pause méridienne se déroulent juste à côté des classes ce qui « est un peu gênant, oui, j'ai du mal à me concentrer et même si je ne travaille pas, je n'ai plus de moment calme » témoigne l'enseignante des CE2 du RPI 1 B. Toutefois, ce n'est pas le cas pour la directrice de cette école qui apprécie « d'avoir le temps de manger, le temps de préparer ma classe pour l'après-midi et encore du temps pour la direction » mais il est à préciser que ni sa classe, ni son bureau ne se situent à proximité immédiate des animations.

5.3.3 Effets cumulatifs et résiduels

Cette prolongation de la pause méridienne donne lieu à des effets cumulatifs que nous avons déjà explicité au point précédent c'est-à-dire principalement une course après le temps pour assurer les apprentissages programmés l'après-midi pour les enseignantes.

5.4. Effets Arlequin pour les APC – TAP

La mise en place des APC, avant même d'y adjoindre les TAP qui leur sont pourtant liées, met en avant des difficultés d'ordre organisationnel, tant au niveau de leur programmation qu'à celui de l'appropriation des axes d'intervention proposés par l'institution. Outre la polémique sur l'unique responsabilité des enseignantes malgré le partage des élèves avec des intervenants extérieurs, c'est avant tout la question de leur articulation au niveau territorial qui est posée.

Le coordinateur souligne la particularité des « APC qui ne sont plus du scolaire, plus du périscolaire » ce qui leur confère un statut d'hybride, et par voie de conséquence, participe à brouiller l'intelligibilité de ce dispositif. Pour appuyer ces propos, les résultats des questionnaires montrent que les familles préfèrent en majorité ne pas se prononcer (29,4%) concernant une estimation des apports des APC pour leurs enfants.

De plus, on relève des divergences entre les instructions officielles et la perception des APC chez les enseignants notamment. S'il est obligatoire de demander l'autorisation parentale pour une période donnée, dans les faits « C'est vraiment pour celui qui n'a pas compris quelque chose, ponctuellement, et qui vient une fois ou deux fois pour faire avec moi. C'est tout. Ce n'est pas un enfant qui est à l'APC pendant un trimestre. Voilà. Donc ce n'est pas ressenti comme une punition. Sinon cela pourrait être stigmatisant. Moi, j'essaie de ne pas le mener comme ça. » précise la directrice de l'école de la ville centrale. Elle est rejointe sur ce point par ses collègues mais la période de l'année semble importer sur cette appréciation car les enseignantes du RPI 1 A, de manière plus forte chez les enseignantes de maternelle, ne programment pas les APC sur toute l'année. En effet, les ajustements des horaires des APC par la nouvelle inspectrice, placés initialement à treize heures vingt, obligent désormais les enfants retenus pour les APC à rester élèves de midi à midi et demi pendant que les pairs vont se restaurer ou s'amuser en attendant le deuxième service. Cette décision rentre en dissonance avec la conception des rythmes de l'enfant de toute l'équipe éducative de cette école du RPI. Pour les deux autres écoles du RPI 1 (B et C), si le nouvel horaire pour les APC n'« est pas génial parce qu'ils ont faim », il semble que l'âge des enfants entre en ligne de compte dans le niveau de contestation car elles déclarent assurer les APC toute l'année.

Concernant le contenu des APC, on constate que les enseignants ne mentionnent que le soutien ou le projet d'école comme possibilité et l'enseignante du RPI 1 C le justifie par « une phrase dans la note de service que ce temps d'APC peut servir soit à un temps de soutien, soit pour un projet qui doit être inscrit dans le projet d'école, voilà. ». Il semble que la troisième perspective proposée dans la prescription, à savoir « pour les accompagner dans leur travail personnel », ne soit retenu par aucun des acteurs pédagogiques. La possibilité de soutien n'est pas perçue comme une nouveauté car « cela ressemble un peu, enfin, il ne faut pas le dire, c'est le même principe que l'APE qu'on avait avant » mais les APC sont reconnues comme « plus flexibles » et moins « ciblé enfants en difficulté » par la majorité des enseignants du territoire. La possibilité de faire des activités en lien avec le projet d'école est apprécié car cela permet d'élargir le panel des activités et « aussi aux animatrices du CLAE de s'insérer dans le projet d'école » et de faire vivre « un vrai lien et une valorisation de leur travail » selon la directrice du RPI 1 B à l'initiative du grand projet « Façades de rues » qui s'est déroulé sur l'année scolaire 2013-2014.

Toutefois, le couple APC – TAP a été l'élément révélateur des inégalités intra-territoriales ce qui a eu pour conséquence de focaliser l'attention des enseignants sur cette thématique. L'école de la ville centrale bénéficie de nombreuses interventions alors que le RPI 1 « n'en voit pas la couleur » et « c'est là que le bât blesse car il n'y a rien chez nous, on est loin de tout ». Même si les possibilités d'organiser « des activités de découverte riches et variées », comme le demandent les instructions officielles, sont conditionnées aux ressources humaines dont peuvent bénéficier chaque commune, un autre facteur complique la situation pour la direction du CLAE qui insiste sur la difficulté à recruter des professionnels de l'animation pour des temps aussi courts car « ils passeraient plus de temps en transport qu'auprès des enfants donc ce n'est ni rentable, ni vraiment intéressant d'ailleurs ». L'isolement de certaines communes tend à expliquer les différences d'organisation en matière d'offres éducatives au sein des écoles sur la première année mais le facteur déterminant réside néanmoins dans la compréhension des élus de la particularité de ces temps⁷⁵. Les effets directs de cette dichotomie d'offres éducatives sur le territoire investigué ne sont pourtant pas exclusivement positifs selon la directrice de l'école centrale. En effet, si elle concède que « nous avons des intervenants extérieurs, et ça, c'est bien parce que toutes les écoles n'en ont pas. », elle pointe des effets indirects contre-productifs pour la stabilité de l'organisation de son école car « des intervenants qui sont payés, évidemment, au lance-pierre donc qui ne prennent pas leur travail très, très au sérieux. Qui arrivent en retard,

⁷⁵ Nous précisons au lecteur que nous approfondirons ce point dans la partie consacrée aux effets de l'intervention.

soit qui ne viennent pas et qui avertissent au dernier moment. Moi, j'en ai une, quand même, qui a démissionné une demi-heure avant de prendre l'activité. Elle a démissionné ! Donc moi, par exemple, j'avais une décharge d'APC que je n'ai pas pu prendre par ce que j'ai dû la remplacer au pied levé ! ». L'incertitude concernant la question de la stabilité des intervenants extérieurs est un effet durable de cette nouvelle organisation dans le temps scolaire.

6. Effets de la mise en œuvre de la RRS

Les contraintes et les atouts du territoire sont des facteurs non négligeables intervenant dans la mise en œuvre de la RRS mais en même temps, la mise en œuvre en elle-même ne manque pas de produire des effets qui ne semblent pas destinés à n'être qu'éphémères notamment pour les plus « investis ».

La perception d'une mise en œuvre « précipitée » est la réflexion commune aux propos recueillis mais les responsabilités imputées visent toujours le niveau supérieur de la hiérarchie, que celle-ci soit officielle ou tacite, d'ordre politique ou professionnel.

Les modifications des horaires des écoles « faits à la dernière minute » n'ont pas permis d'adapter ceux du périscolaire puisque ces derniers sont dépendants d'un marché public qui ne peut être revu qu'en début d'année civile et non scolaire. Des effets négatifs de détermination émergent alors de la dissonance des modes de fonctionnement entre réglementations, les enseignants devant pallier le manque d'encadrement sur le temps libéré en fin d'après-midi.

De plus, malgré les assouplissements accordés pour les taux d'encadrement des temps périscolaires, le recrutement d'animateurs ne va pas sans poser de problèmes car pour le directeur du CLAE, « c'est un problème qui n'est pas lié à notre territoire mais aujourd'hui, le métier d'animateur périscolaire c'est devenu un métier qui peut compter très peu d'heures de travail dans la semaine » et « il faut déjà composer avec une certaine précarité du contrat de travail et après, en plus, quand on est sur un territoire un petit peu isolé, donc voilà ». C'est pourquoi, en partie, les élus souhaitent reprendre en régie directe le CLAE car l'enjeu est double, les coûts seront moins importants et cela permettra de pérenniser des emplois d'animateurs en mutualisant les services d'accueil des enfants sur le territoire. D'une certaine manière, l'effet positif attendu réside dans le mieux-être des animateurs, avec une sortie de la précarité et une formation adaptée au territoire. Ce futur souhaité s'inscrit pleinement dans l'orientation politique du territoire mais devrait encore faire l'objet d'une étude d'impact dédiée pour concrétiser les perspectives positives de ce projet.

Les ajustements opérés dès la deuxième année ne participent pas à clarifier l'intérêt de cette réforme pour les plus retissant et participent à la mise en lumière de dimensions jusqu'alors sous-jacentes dans les préoccupations des acteurs la première année. Nos résultats montrent que le temps de collectivité n'a pas diminué pour la majorité des élèves- enfants et constitue un point d'achoppement dans la compréhension de la prescription de la part des familles du territoire.

Des effets indirects se sont plus particulièrement centrés sur le temps de travail des acteurs. Les animateurs et agents ont connu une augmentation de leurs heures de travail suite à la mise en œuvre de la RRS, certains se déclarent perdant face à ce changement. Les enseignantes dont le domicile est éloigné de l'école revendiquent le coût supplémentaire sur leurs frais de déplacement « sans augmentation » mais ce sont aussi les prestataires qui subissent des pertes de « pouvoir d'achat » comme un chauffeur de bus qui précise que « Moi, je ne suis pas permanent comme mes deux collègues donc j'ai un deuxième employeur et quand on est passé à 16 h 15, moi, je perds une demi-heure de travail chez mon deuxième employeur. Et ça, c'est que l'histoire d'un quart d'heure ! ». Si certaines mères de famille font valoir qu'elles pourraient travailler une matinée supplémentaire, elles communiquent leur difficulté pour pouvoir récupérer « nos enfants dans les délais, il faut faire le trajet de la grande ville et si je dis à mon patron qu'il faudrait que je parte à 11h30, et ben, il me répondra : prends ta journée, voilà ! ». Le coordinateur met en évidence un effet de la mise en œuvre de la RRS qui peut s'avérer contre-productif. En effet, « on a fait le compte, sur un enfant de 4 ans dans une maternelle, qui fréquente le périscolaire, un mercredi. On a compté qu'il pouvait voir jusqu'à douze personnes différentes, dans sa journée ! Avec un discours éducatif qui peut être différent, un comportement différent, donc voilà ! Cela devient... ». La multiplicité des adultes intervenant dans le temps périscolaire de l'enfant est perçue comme un facteur perturbant même si le coordinateur souligne que « les enfants, ils ont quand même une faculté d'adaptation assez phénoménale au bout du compte ! ». La première préoccupation d'ordre organisationnel passée, « un nombre d'animateurs suffisants pour l'école et le centre parce qu'il y a toujours des départs d'une année sur l'autre », la notion de bien-être de l'enfant devient prégnante et soulève des questions d'ordre plus qualitatif mais surtout recentrées sur l'élève-enfant.

Cette mise en œuvre a mis sur le devant de la scène la problématique de recrutement pour assurer les temps périscolaires sur le territoire. A la diversité de statuts de ces acteurs de l'école, il faut noter celle de formation qui implique une certaine forme de tutorat des plus anciennes sur les nouvelles recrue « parce que comme on n'est pas toutes formées vraiment sur

l'animation, moi, j'ai un CAP petite enfance, d'autres n'en ont pas, d'autres, c'est autre chose, donc il vaut mieux qu'on soit calé par rapport à ceux qui savent faire, quoi » d'après une animatrice du RPI 1 A. D'ailleurs, un objectif important pour la direction du CLAE est de « profiter de cette réforme pour donner vraiment une image positive aussi de notre métier » et cela passe par une explicitation claire des attendus auprès des animateurs et une communication entre acteurs de l'école. Un des enjeux de la RRS selon la direction du CLAE pour le secteur de l'animation, c'« est qu'on ne soit pas là juste pour faire beau sur une mise en application d'une réforme. Il est qu'on nous reconnaisse par la particularité de notre boulot, quoi ! »

Au-delà de la volonté politique de pérenniser les emplois d'animateurs, ce sont bien les problématiques de formations continues de ces derniers, ainsi que des agents mis à disposition, qui constituent selon le coordinateur un argument supplémentaire en faveur d'une reprise en régie directe de ces temps par la communauté de communes. L'idée de reprendre en régie directe les temps de garde et de loisirs des enfants émane de la nouvelle direction politique élue en 2014 et ne constitue donc pas un effet de la mise en œuvre de la RRS mais cette dernière a néanmoins contribué au processus de légitimation de cette décision.

7. Effets de l'intervention

Notre intervention sur le territoire n'est pas exempte de production d'effets, même si ces derniers ne sont pas tous formulés par les acteurs, les actions engagées, comme celles suspendues provisoirement, nous permettent de présenter quelques effets significatifs en lien avec notre intervention.

7.1. Des attentes manifestes et latentes

Notre démarche de recherche sur le territoire a été plutôt bien perçue par tous les acteurs rencontrés qui ont manifesté des attentes qui participent à traduire les conditions de réceptivité de notre travail. Nous allons nous attacher à trois principaux effets d'attentes en relation avec notre intervention et ainsi dégager les effets produits. Il est important ici de préciser que la grande majorité des acteurs de ce territoire ne sont pas familiers avec ce que peut être un processus de recherche et qu'un travail a été mené par la chercheuse dans l'intervention sur les conditions d'une certaine forme d'acculturation par tous. Aussi, la première année est marquée par une dichotomie franche entre les acteurs se positionnant en synergie et ceux en antagonisme par rapport à la réforme. Pour les premiers, cela se traduit par une attente concernant « l'amélioration » de la mise en œuvre de la RRS. Cette attente s'exprime de différentes

manières selon la catégorie d'acteurs mais présente un point commun quant à la représentation sur le rôle de la chercheuse. En effet, pour le maire du RPI 2 A, « une fois que vous aurez fait les analyses, vous pourrez nous dire ce qu'il y a de bien » et pour celui du RPI 2 B « on a la chance d'avoir quelqu'un qui fait un travail [...] parce que nous, on ne va pas faire ce travail-là ». Notre intervention, pour ces élus, produit un effet d'opportunité qui laisse entrevoir une conception d'extériorité de notre intervention. De plus, une préoccupation émerge en creux comme « aller chercher un petit peu l'information auprès des enseignantes », traduisant ainsi la priorité accordée aux acteurs du scolaire.

Le président et le coordonnateur sont les seuls à bénéficier, en amont, d'une vue globale de la mise en œuvre de la RRS mais c'est justement dans la globalité qu'ils identifient des points négatifs mais sans pouvoir « remonter les fils » car « on fait partie du territoire donc on a la tête dans le guidon ». Tous les acteurs éducatifs se rejoignent sur l'intérêt de « pouvoir se poser » et « mettre les choses à plat » car « faire entendre la voix des silencieux » est une attente générale et explicitée clairement. Cette attente se justifie soit par un idéal politique, « c'est important que tous s'expriment, on est des démocrates », soit par pragmatisme car « vous permettez tout de même aux différents agents de comprendre l'importance qu'ils ont pour que tout marche comme il le faut et que surtout, l'enfant soit bien dans son école. Si l'adulte va bien alors il y a plus des chances que l'enfant aille bien aussi et cette réforme, elle est là pour ça, il ne faut pas l'oublier ! » et « ils vous écouteront différemment que moi ou le coordinateur » précise le président de la communauté de communes.

Les acteurs de l'école expriment leur satisfaction vis-à-vis des passations d'entretiens de recherche selon deux principaux axes. Le premier concerne plus particulièrement le corps enseignant pour lequel la description du quotidien par la directrice du RPI 1 B est bien illustrative : « Quand on est dans sa classe tous les jours, on avance, on a des objectifs pour les enfants et pour la classe donc on n'est pas forcément en train de dire, euh, on réfléchit sur sa pratique de classe, oui, mais on ne réfléchit pas forcément sur sa pratique d'école, sur sa pratique du RPI ni sur sa pratique avec les autres structures, la mairie, le CLAE et etc. Donc là, pour moi, le fait de répondre à ces questions, c'est la première fois que je me pose certains problèmes et je me dis qu'effectivement, je n'avais pas réfléchi que la continuité éducative, par exemple, elle avait été très prégnante l'année dernière et qu'elle l'était moins avant et quelle est en train de repartir un peu ». Le second axe partagé par les acteurs concerne « l'écoute des silencieux » car « vous vous adressez à tous donc c'est aussi donner la parole à ceux qui ne l'ont jamais et pour eux, c'est bien de pouvoir parler à une personne extérieure, en dehors des enjeux, et qui

ne connaît pas forcément les histoires, les ‘on dit’ qui se sont passés, euh, les problèmes internes, etc. ». L’extériorité de la chercheuse est ici perçue comme un atout pour sortir des « rengaines ». Un effet de reconnaissance est sous-jacent dans les propos de l’agent 1 du RPI B car « Là, il y a des choses qu’on peut essayer de soulever donc, euh, voir s’il y a une solution, si, euh...ça, c’est quelque chose qui peut nous permettre d’en arriver là. Alors que, jusqu’à présent, ben, on ne pouvait pas en discuter et puis, vous allez nous aider à comprendre plein de choses ! » et plus directement exprimé par une animatrice du RPI A : « j’ai parlé avec quelqu’un qui m’a écouté déjà, et qui m’a posé de bonnes questions, auxquelles j’ai pu répondre car à part ça, qui me pose ce genre de questions ? Personne. Qui veut savoir comment, ça, ça, personne, donc automatiquement le côté positif, il est là ».

Toutefois, quelques acteurs se révèlent antagonistes vis-à-vis de la mise en œuvre de la réforme et déclarent des attentes allant de la non projection comme pour la directrice du RPI 1 A qui considère que « par rapport au fait de créer des outils ensemble, enfin, je ne vois pas trop quelle solution on peut apporter à nos problèmes » jusqu’à une certaine forme de découplage qui s’exprime par « cela n’a rien à voir avec ce qu’on peut mettre en place à l’école et j’ai l’impression que cette étude essaie d’adapter des process, comment on va dire, plutôt stéréotypés, cadrés universitaires » chez l’enseignante des petites sections du RPI 1 A.

Les effets produits par les attentes, comme les non-attentes, des acteurs à l’endroit de notre intervention constituent des éléments fondateurs en direction du processus d’intéressement.

7.2. Un processus d’intéressement mitigé

L’élaboration du Projet éducatif de territoire (PEDT) s’est avérée, dans les propos des acteurs, « important pour les enfants » et nous a donc semblé de prime abord pouvoir constituer le fil rouge pour créer les conditions de l’intéressement. De plus, l’existence d’un projet éducatif local (PEL), depuis de nombreuses années sur ce territoire, participe à la culture éducative territoriale et constitutivement, à celle du partenariat. Nous avons toutefois rencontré des effets de toute nature auprès des différentes catégories d’acteurs concernant leur niveau d’intéressement et ce, même auprès de ceux qui ont soutenu notre démarche.

Les élus, porteurs politiques de ce projet, restent en marge du processus de changement, seul le président de la communauté de communes est systématiquement présent et participe aux réunions. Pour les autres, leur rapport avec ce projet s’ancre dans une conception bien arrêtée

sur le partage des rôles comme pour le maire du RPI 1A qui considère qu'« on a pris la décision, il y a du monde pour le faire, voilà », ce qui correspond aussi à la compétence reconnue au coordinateur qui « a une vision globale alors que nous, on a une vision parcellaire, on est sur notre territoire et voilà ». Aussi, on note que la majorité des élus ont signé le PEDT sans le lire car pour le maire du RPI 2A « qu'on essaie d'aller de l'avant d'une façon logique et qu'on arrête de philosopher, qu'on arrête de s'en... les textes, je ne les lis plus, j'en ai marre de lire des textes, hein, euh, parce que. . . Mais une fois c'est comme ça, après, c'est autrement, hein ! » et pour le RPI C ce sont des problématiques relatives aux moyens humains « dans nos petites communes rurales, euh, on doit tout gérer donc c'est très compliqué ». En effet, à l'échelle de la communauté de communes, le coordonnateur assure des responsabilités d'ordre organisationnel et même s'il est en charge de la traduction des textes officiels auprès des élus, il précise que « je ne m'occupe pas de ce qui relève des affaires communales, ce n'est pas de mon ressort » et reconnaît que « ben, les élus, ils ne sont pas tous au fait des problématiques éducatives, ils n'ont pas les compétences mais en même temps, c'est normal, il faut les aider, voilà, à comprendre donc il faut du temps, et oui ! ». Un second partenaire pressenti, et non des moindres, se tient en retrait du processus de recherche engagé. En effet, même si les taux de retours des questionnaires adressés aux familles sont très satisfaisants, force est de constater que nos sollicitations pour participer de manière publique aux réflexions n'a trouvé qu'un faible d'échos. Un parent élu et engagé témoigne déjà en 2014 que « l'information a été transmise aux familles mais ils ne sont pas venus, ou très peu, pour eux, c'est fini » et les conversations informelles, que nous avons eu avec des parents d'élèves en plusieurs endroits, nous permettent d'avancer qu'un certain effet de résignation domine car « pour moi, comme on ne change plus les horaires, ça va, euh, non, c'est bien comme ça » et pour une mère de trois enfants scolarisés sur le RPI 1, « le coup du mercredi, alors ça, hein, cela a été dur pour mes deux derniers mais, bon, maintenant c'est passé, on a tourné la page, voilà ! ». Toutefois, nous reconnaissons que certaines familles auraient davantage participé si nous avions été en mesure de réaliser des entretiens « entre nous ». Il semble que la RRS ne se perçoit par les familles que par rapport aux temps visibles, les horaires et le mercredi matin.

Les phases d'intéressement mis en place en direction « du plus large public possible du territoire » ont pris forme avec des assemblées générales destinées à communiquer des informations sur le territoire et des résultats partiels de l'étude. Les « grandes » associations du territoire étaient présentes et leur intervention, que l'on peut qualifier d'une seule voix, a montré que leur fonctionnement était établi et que le développement d'activités sur d'autres temps ou

d'autres lieux ne les intéressaient « nullement ». Ce positionnement se justifie au regard de la place dominante occupée dans le tissu associatif territorial, tant par leur nombre d'adhérents que par l'importance qu'elles représentent aux yeux des élus locaux car « Ben, nous, dans une commune comme le RPI 1 A, s'il n'y a pas un tissu associatif, il n'y a plus de vie, ça devient un dortoir ». Ce sont donc les « petites » associations, telle le Sambo, qui se saisissent de l'opportunité de notre intervention pour à la fois, se faire entendre et « entrer dans le jeu ». Ils se montrent d'ailleurs offensifs dans la volonté de coopérer car « on n'est pas fermé au fait de mutualiser la salle, euh, mutualiser le tapis. Il y a d'autres équipements qu'on a, hein, puisque qu'on a du matériel ludique, ludo-éducatif pour les enfants et voilà, tout ça, ça peut ... Ça peut se faire, voilà. ». La question de la mutualisation est reconnue par les élus et le coordonnateur au niveau politique mais elle se pose aussi de manière forte pour les associations constituées de bénévoles car « sinon, on ne survit pas, c'est le seul moyen et ce n'est vraiment pas facile ». L'idée de mutualiser le matériel et les locaux est encore au cœur de polémiques qui dépassent le cadre de la mise en œuvre de la RRS⁷⁶. Les rapports hiérarchiques implicites⁷⁷ à l'œuvre dans les écoles tendent à expliquer pourquoi seules les directrices et directeurs d'écoles ont participé aux assemblées générales concernant l'élaboration du PEDT. Les directions des écoles sont en étroite relation tant avec les mairies qu'avec l'inspection, ce qui a pour effet d'exclure implicitement tout ou partie des autres acteurs relevant de ces institutions des débats extérieurs « à notre école ».

7.3. Une appropriation inattendue

Notre intervention a fait l'objet d'une attention rigoureuse de notre part concernant ses possibles effets mais la maîtrise totale étant impossible dans une posture d'accompagnement, cette incomplétude a créé les conditions d'émergence d'effets d'appropriation inattendus de la théorie sur l'étude d'impact en Sciences de l'éducation que nous défendons.

Nous relevons dans les propos des acteurs des indices montrant qu'au-delà de la RRS, ils se sont appropriés l'objet « réforme », certes à des degrés divers selon la mobilisation et les ressources personnelles de chacun, mais des compétences de pérимаîtrise (Abernot, 1993) sont bien émergentes. En effet, nous avons été surprise par la convocation, à plusieurs reprises,

⁷⁶ Ces polémiques sont détaillées en annexe (courrier et article dans la presse locale) et disponible uniquement pour le jury pour respecter les engagements pris sur le respect de l'anonymat.

⁷⁷ Nous précisons au lecteur que l'enseignant en charge de la direction n'est pas le supérieur hiérarchique des enseignants exerçant dans l'école.

d'éléments de réflexion dépassant le cadre du « ici » pour s'attacher au « là-haut » avec des tentatives de lecture des tendances supranationales et nationales concernant des changements d'ordre territorial chez le coordonnateur et d'ordre scolaire chez l'enseignante des CE2 du RPI 1 B.

L'effet inattendu d'appropriation de notre intervention que nous souhaitons présenter nous semble emblématique dans le sens où il montre qu'un changement peut prendre forme et laisser trace si l'intervenant-accompagnant ne présélectionne pas ceux qui doivent connaître et comprendre ce qu'il fait ou désire faire.

C'est à notre grande surprise que l'équipe de la cantine du RPI 1 B a souhaité travailler à l'élaboration de scénarios. Nous explicitons brièvement les conditions qui ont permis, selon nous, de faire émerger non seulement le souhait mais le réalisé sur des futurs souhaitables. En effet, c'est de discussions informelles, autour d'une tasse à café, à chacune de nos visites, qui sont à l'origine de ce changement inattendu. Nous profitons d'une certaine proximité avec ces actrices pour leur communiquer l'avancement de notre travail. Ces trois agents ont toujours fait preuve d'intérêt concernant notre travail en général, même s'il a été impossible de les faire participer sur les temps « ouverts à tous », mais les éléments théoriques sur « qu'est-ce que se nourrir ? »⁷⁸ que nous leur avons explicités ont permis d'initier une réflexion sur leur manière de faire le service, certes, mais également sur ce qu'il serait souhaitable de faire pour que « les gamins se sentent bien, de la bonne nourriture, ils l'ont, et des bonnes conditions, voilà, et ça, c'est pas dit que ça dur ». Cette phrase de l'agent 1 a été l'élément déclencheur pour imaginer comment « notre cantine » peut évoluer. Les trois agents ont listé oralement les contraintes et les éléments nécessaires pour le bien-être de l'enfant pendant son temps repas. Nous avons pris des notes afin de bénéficier d'informations pour notre réflexion sur les effets de ce temps sur les enfants et les professionnels. Nous sommes revenues un mois et demi plus tard et l'agent 2 nous a donné une feuille avec trois scénarios manuscrits que nous reproduisons après correction⁷⁹.

⁷⁸ Ces éléments sont exposés en annexe3 dans le chapitre consacré au point de vue scientifique des temps de l'enfant.

⁷⁹ Nous précisons que nos corrections se situent au niveau orthographique et syntaxique mais nous ne sommes pas intervenues sur le niveau sémantique. Les trois agents ont validé le texte que nous proposons au lecteur.

Scénario 1 : Le nombre d'enfants qui mangent à la cantine n'augmente pas et les mesures proposées concernant les conditions pour « se nourrir » sont justifiées. Il faut pour diminuer le bruit un plafond avec des dalles acoustiques et faire participer les enfants à une conversation qui les intéresse.

Scénario 2 : Le nombre d'enfants qui mangent à la cantine augmentent. Un réaménagement concernant la disposition des tables ainsi que le déplacement du point d'eau situé au fond de la salle de restauration permettraient d'accueillir davantage d'enfants et dans de bonnes conditions. Pour le bruit, toujours les mêmes conditions.

Scénario 3 : Le nombre d'enfants qui mangent à la cantine augmentent fortement par la création d'une classe. Compte-tenu de l'impossibilité de faire trois services dans le temps consacré à la pause méridienne, l'effet de seuil est atteint. L'agrandissement du local cantine réservé à la prise des repas par les élèves, par l'annexion du bureau de la direction, permet d'accepter cinq tables de plus, soit de vingt-cinq à trente élèves par service. Les menus devront être adaptés aux conditions possibles de cuisson, sinon il faudra investir dans du matériel adapté au nombre de repas servis.

Si ces scénarios ne correspondent pas *à la lettre* aux exigences théoriques de la prospective, ils sont, selon nous, représentatifs des capacités « immergées » d'action des *silencieux*. Nos échanges et nos apports auprès de ces agents visaient la considération de leur action au sein de la communauté éducative et la production de scénarios, sans notre appui, montre un effet positif inattendu de notre intervention, effet que nous qualifions d'« émancipation ».

Synthèse du chapitre 10

Ce chapitre 10 s'est centré sur les effets de la mise en œuvre de la RRS constitutif de l'impact final de cette dernière sur le territoire rural investigué.

Après avoir donné à voir les effets attendus pour mieux appréhender notre démarche, nous avons traité dans la deuxième partie des controverses à l'œuvre sur les questions d'inégalité et de fatigue. Pour la première, l'inégalité de moyens pour les territoires ruraux n'est pas reconnue comme valide par les élus locaux. Toutefois, en même temps émerge une inégalité d'offre éducative intra-territoire qui provoque de vives tensions mais la controverse se clôt dès lors que des TAP sont mis en place sur le RPI 1 à la rentrée 2016. Une controverse sur l'inégalité de traitement entre ceux qui travaillent le mercredi depuis la rentrée 2013 et ceux que depuis 2014 est soulevée mais ne s'étend pas au-delà du cercle des enseignants du RPI 1 et se clôt par une mise en évidence d'un argument commun sur la volonté d'une meilleure réussite des élèves. La seconde principale controverse proposée dans cette partie concerne la fatigue des élèves-enfants avec l'instauration d'une matinée supplémentaire qui perdure du point de vue familial mais ne fait plus l'objet de débat pour les enseignants. Si le rythme de la semaine à quatre jours et demi semble acquis, une vigilance sur cette question est maintenue.

La troisième partie montre les effets produits par les conditions d'adoption de la RRS dès 2013. Il apparaît des effets d'influence concernant l'orientation politique locale ainsi qu'une opportunité d'ordre financier pour les collectivités locales mais des effets de domination se font jour sous la pression et la manipulation des instances départementales, tant politique qu'académique. Inévitablement, des effets dominos de domination émergent auprès des acteurs éducatifs qui revendiquent le manque de concertation et une mise en œuvre dans l'urgence sur le territoire local. Se retrouver « devant le fait accompli » provoque un effet négatif quant à l'implication des enseignants pour le hors scolaire.

La quatrième partie met en évidence les influences extérieures au territoire investigué qui viennent troubler la dynamique locale de mise en œuvre de la RRS. Les perturbations relevées, d'ordre politique ou propre au fonctionnement de l'Éducation nationale, contribuent à créer un environnement chaotique. De plus, l'accompagnement institutionnel s'avère mouvant et se manifeste par une confusion des rôles attribués pour accompagner les acteurs locaux ce qui produit un effet direct négatif sur le terrain par un sentiment d'abandon, la priorisation des instances se portant sur les sites dits « sensibles ». A cela s'ajoute un turn-over institutionnel généralisé de la plus haute instance jusqu'à l'échelon de la circonscription. Enfin, la formation

professionnelle continue des enseignants ne prend pas en compte la question des rythmes et de leur concordance avec les apprentissages proposés alors qu'un changement de pratique est attendu sur cette question.

La cinquième partie se centre sur les effets attendus et inattendus, directs et indirects, voire cumulatifs, émanant de la prescription nationale sur le territoire investigué. L'ajout du mercredi matin produit des effets attendus directs de résignation face à l'alternance des rythmes en fonction des réformes pour les antagonistes, de détournement ou de mise en conformité au regard des programmations des apprentissages attendus chez les enseignants. Les effets contre-intuitifs et les effets indirects sur le mardi soir identifiés auprès des professionnels éducatifs ont fait l'objet de régulations positives. Les effets négatifs inattendus relèvent de la difficulté d'assumer les charges de direction d'école et pour les ATSEM, il s'agit d'un effet contre-intuitif car elles ne reconnaissent plus leur école. Les effets cumulatifs touchent principalement les activités du centre de loisirs et par conséquent les temps de travail pour les animateurs mais ne s'avèrent pas négatifs durablement. Les effets directs de la réduction de la journée scolaire relèvent principalement de la détermination de l'organisation géographique du territoire éducatif et indirectement, un effet de perception de non-changement émerge. Les effets inattendus s'attachent à une augmentation du temps de présence de l'élève-enfant dans le lieu école et par des conditions d'attente de ces derniers de l'heure de prise de responsabilité par les enseignantes du RPI 1 qui contribuent à une mise en agitation contreproductive pour les apprentissages scolaires. Un effet cumulatif avec l'allongement de la pause méridienne donne lieu à une course contre le temps pour les après-midis en classe ce qui se solde par une diminution du temps de récréation, nouvel effet cumulatif au détriment du rythme des élèves-enfants. La pause méridienne est désormais de deux heures ce qui s'avère positif pour le déroulement des services de cantine successifs dans les écoles mais crée également des effets directs négatifs quant à l'énerverment généré qui empêche une reprise des cours directement à quatorze heures. Par effet d'enchaînement, c'est un effet inattendu et contreproductif sur la sécurité des élèves-enfants qui rentre dans les préoccupations des professionnels éducatifs. La prescription concernant la mise en place des APC et des TAP a donné lieu à des effets « Arlequin », sous couvert d'élargir l'offre éducative pour tous, la mise en œuvre de la prescription a participé à révéler des disparités territoriales tant du point de vue des APC que des TAP. Des effets négatifs en lien avec le non-respect de l'équité des offres éducatives au niveau intra-territoriales participent à focaliser l'attention des acteurs professionnels.

La sixième partie témoigne des effets de la mise en œuvre, en elle-même, et montre des liens de détermination négatifs émergents de la dissonance des modes de fonctionnement entre réglementations scolaires et de marché public notamment. Les temps de travail des professionnels s'est allongé mais les bénéfices ne sont pas valables pour tous. De plus, des problématiques de recrutement pour assurer les temps périscolaires ainsi que celles du statut précaire des animateurs tendent à orienter la reprise de ces temps en régie directe par la communauté de communes, constituant ainsi les bases pour un futur souhaitable.

La dernière partie se centre sur les effets de l'intervention que nous avons effectuée auprès des acteurs de terrain. Aussi des effets positifs de l'intervention sont attendus quant à l'amélioration de la mise en œuvre de la RRS aux moyens de l'extériorité de la chercheuse et de l'écoute des silencieux. Pour les antagonistes à la RRS, des effets de réticence vis-à-vis des apports possibles de la recherche sont clairement exprimés. Le processus d'intéressement s'avère mitigé avec une mise à distance de la part des élus, des grandes associations sportives et des familles des problématiques d'élaboration du Projet éducatif du territoire. Enfin, un effet de périnaïtrise (Abernot, 1993) est constaté lors des temps de discussion et surtout une appropriation inattendue se fait jour avec la rédaction de scénarios de prospective de la part de l'équipe cantine du RPI 1 B laissant entrevoir un effet d'amorce d'émancipation.

Chapitre 11 : Focus sur le partage du territoire éducatif

L'école est et a toujours été un lieu clos, à l'abris de l'extérieur, mais elle ouvre de plus en plus ses portes et la RRS se présente comme révélatrice de la difficulté mais aussi des opportunités pour les acteurs éducatifs de concevoir et de construire un territoire éducatif partagé tel que le prescrit l'institution.

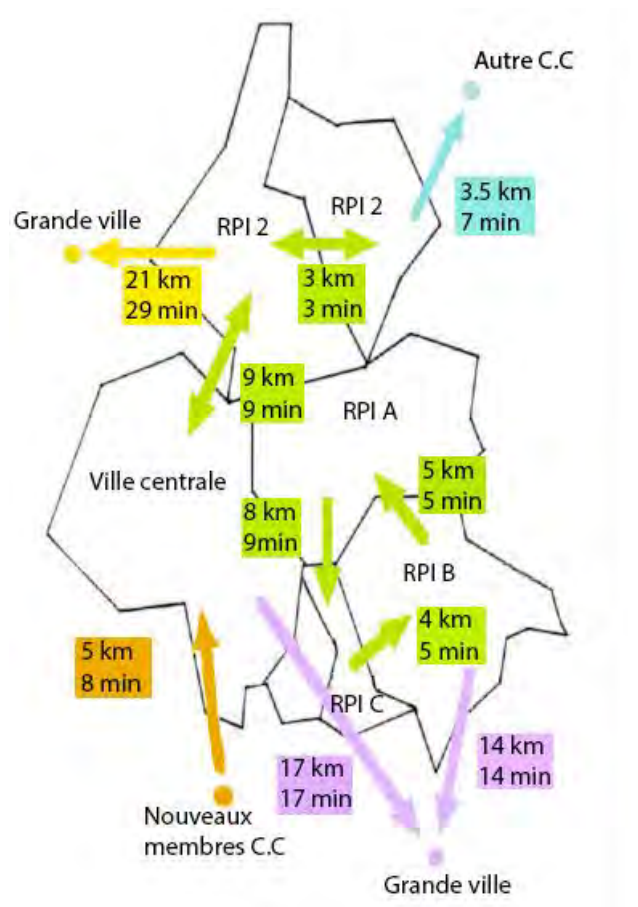
Ce chapitre est consacré aux conditions de partage du territoire éducatif en se centrant par un effet de zoom sur le RPI 1. Nous souhaitons ainsi donner à voir comment la dimension spatiale interagit dans la mise en œuvre du *faire territoire* du point de vue des acteurs du RPI1 et des éléments nous permettant d'objectiver notre interprétation.

Les résultats proposés se fondent sur la triangulation des données recueillies en lien avec chaque dimension du modèle de Marcel et Aït-Ali (2017) et nous précisons que toutes les catégories des acteurs seront convoquées dans cette présentation dès lors que les données seront pertinentes au regard de notre argumentation. Nous présenterons les conditions de partage du territoire éducatif à partir des sept dimensions suivantes : spatiale, temporelle, sociale, identitaire, praxique, cognitive et axiologique.

1. Territoire école : un espace « patchwork »

Considérer le territoire d'un point de vue spatial induit la présence d'une dimension géographique incontestable dans les propos qui vont suivre. Afin de soutenir une visualisation pour le lecteur du RPI 1 par rapport au territoire éducatif plus général que représente la communauté de communes, nous proposons tout d'abord une carte simplifiée et anonymée mais présentant les liens en termes de distances intra et extra territoire.

Figure 28. : Représentation graphique du RPI



Pour mémoire, le RPI 1 est constitué de trois écoles que nous nommons RPI A (de la maternelle au CE1), RPI B (du CP au CM1) et RPI C (CM2).

L'école est considérée comme une organisation dans laquelle les espaces se distribuent selon les actions à réaliser. Nous qualifions le territoire école de patchwork car les lieux d'exercice par catégorie d'acteurs montrent à la fois des frontières, entendues comme des limites de propriété, et des espaces poreux où, même avec une attribution de destination claire, des incursions de territoire se produisent pour assurer les missions scolaires et périscolaires. La directrice du RPI B déclare que « l'école fonctionne normalement pour le moment, la salle de classe est dédiée à l'enseignement fait par nous, les enseignants, et le CLAE a sa salle donc chacun fait ce qu'il a à faire dans son espace ». Il semble que nous touchons ici à un point

sensible du partage, celui de la classe. Contrairement à de nombreuses écoles sur le territoire national, les trois écoles du RPI 1 bénéficient de locaux « autres » pour assumer les activités périscolaires. D'ailleurs, nous avons observé que les animatrices du RPI 1 n'entrent pas dans les classes et que lorsque le besoin de communiquer avec l'enseignante est ressenti, c'est à l'extérieur des bâtiments, ou au mieux dans les couloirs, que cela se déroule car selon une animatrice du RPI B « je ne vais pas dans la classe, je préfère attendre un peu, de toute façon, elle finit toujours par sortir car elle a son service après le nôtre donc pas besoin » et une autre du RPI A « en plus, elles ont du travail donc si elles sont dans leur classe et que les enfants sont avec nous, ce n'est pas pour rien donc voilà, on attend le bon moment, voilà ». On peut induire que la porte de la classe est une frontière physique que les animatrices ne s'accordent pas à franchir alors qu'il semble que seule l'utilisation de la salle de classe constitue une « chasse gardée » de la part du corps enseignant mais non un espace interdit de passage.

L'école de la commune centrale, le RPI A, connaît une rupture dans l'espace compartimenté selon les catégories d'acteurs. En effet, la salle de motricité dédiée aux exercices physiques scolaires se voit attribuer une double fonction qui est celle d'accueil pour les activités dispensées par les animatrices du CLAE. On note que cet espace fait également office de lieu « d'échange » pour les parents, le matin et le soir si le temps ne permet pas de rester dehors. Lieu commun ne veut pas dire territoire commun car c'est la disposition spatiale des équipements respectifs qui induit un partage de l'espace, non pas *avec* mais « eux et nous » selon une ATSEM. La mutualisation des équipements est reconnue comme impossible par les enseignantes en raison d'une source de financement différente : « les équipements de motricité, c'est la mairie qui paye mais pour le CLAE, c'est la Fédération alors si on veut avoir des histoires, non, non, ça va comme ça ». Toutefois, il n'y a pas que la problématique de financement qui vient limiter le partage car « le mélange des genres dans un même espace n'est pas structurant pour les élèves et quelque peu dérangeant pour les adultes » pour l'enseignante des moyennes sections. Cette appréciation de la situation trouve une justification dans le fait que les enseignantes ne sont pas consultées pour l'attribution des salles au périscolaires, cela reste une prérogative de la mairie et le coordinateur confirme les difficultés rencontrées à ce niveau sur les autres écoles de la communauté de communes.

La classe est aussi un espace multifonctions tout en restant le territoire exclusif des enseignantes car pour l'enseignante de CM1 « il ne faut pas tout confondre, moi, j'ai besoin de ma classe pour préparer mes cours, corriger mes cahiers, enfin, je trouve que c'est normal. Outre les fonctions classiques et même historiques de la classe, c'est « là où on mange, oui, c'est souvent

dans la mienne ou celle de ma collègue mais voilà, on est plus au calme, on discute de l'école, des enfants, des problèmes, tout ça » précise la directrice du RPI B et c'est « de toute façon, à la cantine, il n'y a pas de place, ce n'est pas prévu mais de toute façon, on préfère être à l'écart, hein, les élèves, on les a toute la journée donc ça va ! » ajoute l'enseignante des moyennes sections. Une classe en particulier s'avère être aussi un espace de concertation pour toutes les enseignantes du RPI. En effet, la classe de la directrice du RPI B a été systématiquement le lieu de rendez-vous pour nos temps de travail sur les impacts de la RRS. L'école se situe géographiquement à mi-chemin, l'emplacement et l'agencement de cette classe propices pour des temps d'échanges « loin de la cohue ».

2. Temps de vie à l'école : entre tensions et complicités

Deux espaces retiendront notre attention pour éclairer les conditions de partage du territoire éducatif, ici une nouvelle fois restreint au lieu école, la cour et la cantine. Ces deux lieux ont pour particularité d'être des lieux « animés ».

La cour, espace centrale dans les trois écoles, laisse donc libre le regard de tous sur ce qui s'y passe et est catalogué par les agents et les institutrices comme un lieu de tension. Pour les enfants, cet espace est celui où l'on peut courir, parler fort et jouer avec les copines et les copains mais pour les équipes enseignantes notamment, il n'en va pas de même. La directrice du RPI B qualifie ce temps comme étant celui « de tous les dangers » et exprime une crispation dès lors qu'elle assiste à « des choses absolument interdites par moi quelques minutes plus tôt, elles deviennent permises parce qu'on ne dit rien ». Cette frontière temporelle entre le temps des animatrices et le temps des maîtresses laisse les deux autres directrices plus distantes préférant « taper en touche » ou en évitant « soigneusement de regarder ce qu'il se passe ». Nous avons observé qu'effectivement sur le temps méridien, quel que soit l'école, les enseignantes ne réapparaissent qu'au moment de leur prise de service et la passation se fait en majorité qu'au travers de formules de politesse. Le partage du temps de service, imposé par un cadre administratif, pointe ici les limites du pouvoir de la directrice sur ce qui se passe dans la cour de l'école mais les directrices du RPI ainsi que celle de la ville centrale s'accordent à dire que la cour « c'est du périscolaire sauf que quand il y a le moindre problème entre midi et deux, c'est systématique, on vient te voir toi ! Oui, en tant que directrice mais à commencer par les animateurs, hein ! ». Les directrices se retrouvent devant un paradoxe parce que leur temps de pouvoir est limité mais celui de la responsabilité court toujours.

La cantine est un espace à la fois de production et de service des repas, c'est-à-dire un lieu fonctionnel et spécialisé. Nos observations tendent à montrer que ce lieu peu être considéré comme un territoire partagé et ce par tous les acteurs internes à l'école mais aussi par « d'autres de l'extérieur ». Les enseignantes se servent d'abord directement dans la cuisine avant de se diriger dans une classe pour prendre leur repas. A ce moment, les échanges sont limités mais la cuisine, où ses abords immédiats, est aussi le lieu de la machine à café. L'emplacement de la machine à café est un espace stratégique car « c'est là qu'on peut savoir à la fois ce qui s'est passé pour un enfant, la veille dans sa famille par exemple, et être mieux en mesure de comprendre son comportement ou ce qui va être décidé, pour certaines choses de l'école, au niveau de la commune » pour l'enseignante des CE2 du RPI B mais c'est aussi « là où on peut un peu régler les problèmes, oui, le café, enfin non, la pause-café, ça permet de se dire les choses plus diplomatiquement on va dire » pour l'agent 1 du RPI B. On observe qu'une seule animatrice sur deux partage cette pause avec la cantinière et les agents après son service mais sur le RPI A, nous n'avons jamais constaté la présence des animatrices sur ces temps de pause, il semble que plus l'école est grande, plus les rapports entre les acteurs éducatifs se corporalisent. Toutefois, les cantinières restent partout un élément fédérateur et pourvoyeur d'informations sur la vie du territoire ce qui peut s'expliquer d'une part par leur ancienneté dans les écoles, vingt ans en moyenne, et d'autre part, par leur origine locale. Elles représentent selon nous un maillon essentiel dans la poursuite de l'objectif de la continuité éducative entendue au sens large. La cantine s'avère aussi être un espace « hybride » car l'accès avec l'extérieur est direct et constitue, particulièrement sur le RPI B, un lieu de rencontre entre l'extérieur et l'intérieur de l'école. La directrice du RPI B considère que « des fois, ça ressemble à un troquet de village » mais concède que par « des connaissances de la cantinière ou des agents de service, ça dépend, on apprend toujours quelque chose ! ». On peut avancer que la cantine est un territoire éducatif partagé basé sur la convivialité qui semble largement prendre le pas sur les moments plus délicats « d'explications nécessaires ». Toutefois, l'actualité nationale vient perturber ce fonctionnement car « Ça va s'arrêter net parce qu'on a des recommandations par rapport aux problèmes de terrorisme et des attentats qui sont en train de se passer et il faut qu'on surveille le fonctionnement de l'école ».

3. Relations et école : des liaisons aux liens

Si l'école est un espace d'apprentissages, scolaires et périscolaires, c'est également un espace de relations entre acteurs éducatifs ne serait-ce que pour être en mesure d'assurer les missions dévolues à chacun. Les cadres intermédiaires (IEN, coordonnateur et direction du CLAE) reconnaissent des difficultés récurrentes d'ordre relationnel entre « le monde scolaire et le monde du périscolaire, c'est loin d'être évident » pour le coordonnateur tandis que l'IEN considère qu'« il faut que les équipes enseignantes gèrent les situations en bonne intelligence même si je sais que ce n'est pas toujours facile, on n'a pas le choix, c'est comme ça qu'il faut faire ». Les directions successives du CLAE tiennent le même discours et dénoncent le fait que « nous ne sommes pas au service des enseignants » et la nouvelle directrice ajoute que « cela va mieux mais ça reste fragile ». Nous avons pu constater que lorsque la directrice du CLAE s'est déplacée dans une école, c'est vers les animatrices qu'elle est allée pour échanger avec elles mais nous n'avons pas constaté d'échanges avec le corps enseignant pourtant présents au sein de l'école. Les relations entre le corps enseignant et celui de l'animation dans les écoles restent en marge par rapport à celles tissées entre les enseignants et les agents de service. Aussi, les animatrices du RPI B, lors d'un moment informel après leur service, confient pour l'une que « quand il y a quelque chose de grave, je le dis, mais c'est tranquille chez nous, et puis, les agents, elles sont plus proches d'elles donc, bon, ce sont elles qui font plus le relais, voilà. » alors que pour sa collègue « non, mais, quand il y a un problème, on gère mais, enfin, ça peut faire des histoires, il y en a eu, hein, notre direction a dû déjà intervenir, voilà. Mais c'est vrai que c'est souvent tranquille quoi, heureusement ! ». La directrice de cette école confirme des remises au point avec la direction du CLAE « je me suis faite plusieurs fois réprimandée et renvoyer un peu... dans mes trente-deux, même si c'est une phrase de rugby, je vous la dis comme ça ! » et reconnaît que « l'animatrice 2 c'est bonjour, au revoir, et dès que je lui pose une question, elle est fermée, donc voilà. Après, je m'entends très bien avec l'agent 2 et l'agent 1 ». On a effectivement observé que les échanges étaient beaucoup plus nombreux et que les propos tenus dénotaient une certaine complicité entre enseignantes et agents de service. L'ancienneté des agents au sein des trois écoles participe au tissage des liens mais nous remarquons deux autres facteurs qui apparaissent de manière plus implicite dans les propos recueillis. Le premier relève de l'autorité de la mairie, la propriétaire des lieux, qui semble être le point d'accroche des acteurs car « elles aussi ont une casquette mairie », faisant valoir ainsi un lien d'intérêt pour la défense de « notre école ». Le second facteur prend sa source dans l'organisation des temps de travail car « le moment où je parle avec elles, c'est en dehors du

temps de CLAE. Là aussi, elles portent plusieurs casquettes, c'est compliqué, elles sont là plus longtemps, elles sont là quand les enfants ne sont plus là... », c'est la proximité et la durée des temps de présence dans l'école qui entrent en jeu dans l'élaboration d'un espace de concertation entre ces deux catégories d'acteurs.

Les temps de concertation sans aucun doute représentent le point névralgique des possibilités de nouer des liens entre acteurs éducatifs et ce, quel que soit l'échelle retenue au niveau local. La mise en œuvre de la RRS n'est pas la cause des contraintes rencontrées mais elle semble contribuer à exacerber les tensions en lien avec les difficultés rencontrées.

L'organisation spatiale du RPI est une contrainte incontournable qui oblige les enseignantes à « se déplacer donc il faut du temps, cela n'est pas toujours possible ». L'organisation administrative et politique du RPI est une autre particularité qui demande des prises de décisions collégiales donc selon les directrices, le contact est permanent grâce au téléphone mais des temps communs en équipe pédagogique du RPI sont nécessaires et ils sont considérés par la directrice du RPI A comme moteurs et essentiels pour nouer des relations dépassant celles du quotidien car « s'il n'y a pas de réunion, s'il n'y a pas d'incitation, ben, on n'y pense pas forcément. Chacun reste dans son coin ». Une autre contrainte se fait jour sous la gouvernance propre au groupe d'enseignantes du RPI à savoir que la pause méridienne est « le seul créneau possible » et même « le plus malin » pour l'enseignante des CE2. Ce positionnement des temps de concertation impose qu'ils soient organisés de manière rigoureuse car « le temps est compté, il faut manger, se mettre d'accord et vite repartir car il y en a toujours une de service ! » précise une enseignante du RPI A. La contrainte temporelle est acceptée par toutes et l'emporte sur l'option d'un temps de concertation le soir qui apparaît comme « indiscutée et indiscutable » pour ce groupe car ce temps est dédié « à notre vie de famille à nous ». En effet, les demandes ou prescriptions d'un rassemblement en soirée, tels les temps d'assemblées générales du territoire éducatif ou les formations se voient décrits comme un facteur de démotivation car « on a fait notre journée donc le soir, c'est pour nos enfants et notre mari, et oui, on a des familles aussi » souligne la directrice du RPI A. On remarque que les temps dédiés au comité de pilotage du PEDT programmés sur le mercredi après-midi ont fait l'objet de polémique et cela a participé à tendre un tant soit peu les relations avec le coordonnateur et par effet de ricochet, la déclaration publique faite par le président de la communauté de communes sur la non-légitimité pour ces enseignantes de se plaindre. L'élaboration du PEDT ainsi que son pilotage ne relèvent pas directement des missions du corps des enseignants, cela fait l'objet d'une incitation et non d'une prescription. On note que pour les autres catégories d'acteurs – les agents de service, les

ATSEM et les animatrices – la question de pouvoir participer à un projet de territoire ne leur a jamais été présentée et semble, de ce fait, considéré comme une affaire « pour les autres » ou encore « ceux qui savent ce qu'il faut faire ». Il semble que la hiérarchie des statuts est intériorisée et se maintient en dehors des frontières de l'organisation scolaire de manière consentie par ces acteurs.

On retiendra que les relations avec l'extérieur de l'école sont des liaisons basées sur des contraintes d'ordre hiérarchique tandis que les relations en interne sont des liens basés sur la « convivialité », ce qui se traduit par un parent élu par le sentiment « qu'il y a une communauté autour des enfants. Il n'y a pas les instits d'un côté, les animateurs de l'autres ou les employés de mairie, enfin, moi, j'ai ressenti ça et je trouve que c'est bien ».

4. Identité et école : une appartenance en mouvement

Le territoire éducatif partagé du point de vue identitaire s'attache à l'identité pour soi, pour autrui mais prend également en compte les identités qui se façonnent au cours des expériences territoriales rencontrées. Il est à préciser que l'identité dans les propos des acteurs interrogés et observés se conçoit selon deux perspectives, professionnelle et personnelle. Les périodes de changement, comme la mise en œuvre d'une réforme, se caractérisent par une perception de déséquilibre, ce qui n'a pas manqué de toucher les enseignantes mais aussi les animatrices du territoire.

Les enseignantes donnent à voir une image du soi qui s'axe en premier lieu sur le métier d'enseignante et ce sont des caractéristiques de légitimité professionnelle qui sont convoqués dans leur argumentation. En effet, tout d'abord, le niveau de qualification individuel et collectif revient régulièrement, « moi, j'ai une maîtrise donc j'ai les compétences de savoir et de savoir-faire » et « j'ai, comme mes collègues, les connaissances requises pour estimer et évaluer les conditions du respect des rythmes scolaires ». Ces deux argumentaires peuvent laisser penser à une revendication par rapport à la place occupée qui « se restreint » au sein de l'espace éducatif de l'école. D'ailleurs, lorsqu'il s'agit de considérer la question de l'élève-enfant, une enseignante fait valoir sans détour que « c'est mon domaine, je suis là pour lui, pour son instruction et son éducation ». On peut déceler derrière ces propos une justification institutionnelle dans le sens où les textes officiels emploient les deux termes, instruction et éducation, pour décrire les missions allouées au corps enseignant. Pour les animatrices, la légitimité de leur action ne se situe pas au niveau des diplômes, même si pour celles qui ont une formation dédiée à la petite enfance « ça compte », elle se montre plus diffuse et ne s'inscrit

pas dans une identité d'éducation populaire comme attendu. La directrice du CLAE le justifie par le caractère éclectique de l'équipe d'animation et précise que le concept d'éducation populaire « c'est trop abstrait » et « c'est dommageable ». L'identité professionnelle pour soi des animatrices ne bénéficie donc pas du caractère militant de ce mouvement et semble davantage marquée par la précarité de leur contrat de travail, en termes d'heures de travail notamment, ce qui peut expliquer en partie les difficultés rencontrées par certaines pour expliciter leur action autrement que par « ben, je leur fais faire des activités, voilà ».

L'identité pour autrui connaît des perturbations lors de la mise en œuvre de la RRS pour les deux catégories d'acteurs.

En premier lieu, la RRS a mis « sur le fil du rasoir » les enseignantes lorsque les parents venaient « à la pêche aux infos » car la plus grande incertitude a marqué l'année 2013, c'est-à-dire dès le lancement du projet de réaménagement des rythmes scolaires. Elles ont dû « faire face » car, comme nous l'avons montré dans la partie consacrée aux conditions d'adoption de cette réforme, la concertation entre décideurs et enseignants s'est résumée à une concertation qualifiée de « façade » ce qui a eu pour effet chez les enseignantes de devoir « trouver des stratagèmes pour ne pas perdre la face ». L'enjeu pour les directrices est d'importance car « les parents ont confiance en nous, c'est important, on est les personnes référentes pour eux, tout ce qui touche l'école, c'est notre partie donc ils attendaient de nous qu'on dise si c'était bien ou pas, et ça, c'était difficile car on ne pouvait pas dire n'importe quoi mais, à la fois, on n'en savait rien » déclare notamment la directrice du RPI B. Ces derniers propos permettent d'éclairer l'identité souhaitée pour autrui qui relève ici du sens des responsabilités que la non-information sur le « comment cela allait se passer » a mis en partie à mal. L'image des animatrices auprès des parents semblent porteuses de *fragilités* tant les rapports peuvent s'avérer impersonnel ou conflictuel, « ben, ils déposent leur enfant et puis ils filent, euh, où sinon c'est qu'ils ont un problème et du coup, souvent, moi aussi ! Non, certains ne nous prennent pas au sérieux, bon, c'est comme ça, mais pas tous quand même, mais il y en a et ceux-là, ben, voilà » et suite à un différend avec un élève, une ATSEM qui est mise à disposition du CLAE témoigne que « juste à ce moment-là, et le père et la mère sont arrivés en, en même temps ! D'habitude, c'est juste toujours la mère, et le papa, il a pris le papier, il l'a lu, il a relu le papier au fils. La mère s'est rendu compte, il s'est passé quelque chose, elle a pris le papier, elle l'a lu aussi, et ils sont partis avec les enfants sans rien me dire, sans rien, rien, rien me dire ! ». Ces deux animatrices du RPI A, lieu central de regroupement des enfants-élèves pour les temps d'accueil du matin et du soir, dénoncent un manque de reconnaissance de leur

professionnalité de la part des parents alors que « quand le gamin, il montre ce qu'il a fait, ils sont contents et même épatés quoi ! Mais tu crois qu'ils nous diraient merci, même pas ! Alors, l'éducation, hein ! ».

Une ATSEM, qui a été animatrice dans les années 80 et donc sensible à cette question, tient à souligner que « les parents, par rapport au CLAE, je pense qu'ils ont un regard différent. Oui. Oui et euh, je pense que pour eux, si jamais elles n'ont pas mis une activité en place, c'est qu'elles ne font rien, voilà. Ça, je pense que c'est vraiment vrai ça » alors que « ils ne peuvent pas toujours être en activité, moi, je défends l'idée du droit à ne rien faire, c'est bon, ça va ! » affirme une animatrice qui a vu ses responsabilités évoluées et se trouve désormais responsable du temps périscolaire du RPI A. L'identité pour autrui des animatrices était déjà « malmenée » mais la focalisation sur les activités périscolaires dans les médias n'est pas étrangère à un renforcement de cette perception par les animatrices.

Les enseignantes et les animatrices se retrouvent quand les propos s'orientent sur le versant personnel. Elles partagent l'idée que « pour les petits, il faudrait faire autrement » et que par rapport au mercredi matin, « les enfants pourraient se reposer ». C'est « le côté maman qui parle » et qui semble ne pas pouvoir se départir de l'identité professionnelle, tant la question des rythmes interpelle les deux faces de leur identité, quitte à connaître des dissonances entre les deux dimensions.

Un autre point d'accord entre les enseignantes et les animatrices apparaît dès lors que la réflexion s'étend au territoire éducatif à l'échelle de la communauté de communes. En effet, si une identité école par rapport au RPI se décèle dans les propos, c'est l'école de la ville centrale qui est la cible privilégiée pour établir une distinction formelle. Elle est dénommée par cinq enseignantes comme « l'usine » et les animatrices qui y sont intervenues comme « une machine infernale ». Certes, le nombre des enfants et des intervenants adultes est beaucoup plus conséquent mais c'est davantage le fait que « la ville centrale a beaucoup plus de moyens que nous donc, eux, ils ont des ateliers poterie, de la zumba et tout un tas d'autres activités et nous rien ». La mise en œuvre différenciée de la RRS sur le territoire intercommunal a contribué à renforcer les appartenances et donc les identités RPI, ce qui est pour le moins un effet contre-productif de cette mise en œuvre puisqu'un des objectifs visés réside dans le renforcement de l'identité territoriale éducative.

5. Pratiques et école : de la coopération empêchée

Les pratiques de coopération entre acteurs des écoles se montrent davantage ancrées sous la forme d'entraide que celle du *faire avec*. Aussi, les agents de service déclarent tous être en appui pour leurs collègues d'une part, mais aussi pour les enseignantes « dès qu'elles ont besoin, si on peut, oui, on le fait et c'est même avec plaisir » déclare l'agent 1 du RPI B et la cantinière du RPI C fait valoir que « nous, on est une toute petite équipe alors si on n'est pas solidaire, ça ne peut pas marcher ». Ainsi, les agents n'hésitent pas à endosser un rôle de coéquipier de circonstance, sans qu'il en soit fait état à leur hiérarchie, le principal étant que « tout le monde aille bien et que ça tourne ». L'entraide avec les animateurs se révèle plus sélective et discrétionnaire puisqu'elle consiste sur le RPI B à une écoute attentive des problèmes de l'animatrice 1 de la part de la cantinière, qui est aussi une amie de longue date. Au RPI A, nous avons constaté que le statut d'ATSEM mise à disposition du CLAE permettait de « faire passer des messages » mais ne constitue pas encore un facteur déterminant le partage des pratiques.

Sur le versant de la coopération scolaire – périscolaire, le RPI A se distingue des deux autres sites dans le sens où il y a une certaine forme d'historicité des actions éducatives affectées, ou non, au partage. La directrice reconnaît que « Bon, les années précédentes, on faisait les spectacles de fin d'année pour lequel les animateurs pouvaient s'occuper des décors ou des petites choses comme ça. Euh, mais après, sur le reste de l'année, on est cantonné dans nos classes, en fait. Mais ça, c'est une façon de travailler, euh, c'est simplement une façon de travailler. C'est...euh, c'est une façon de travailler qui peut changer ! Voilà. C'est parce qu'on n'y a pas pensé, on a mis en place ça tout de suite et puis, euh, parce qu'on n'a pas fait le lien avec le CLAE et parce qu'il n'y avait peut-être pas de directives non plus. Pour nous inciter à le faire ! Donc, euh, on est resté très bon élève. On nous dit de faire ça et puis on fait, voilà. On ne cherche pas ailleurs ! (rire) ».

Les acteurs du quotidien de l'école paraissent dépasser en partie la relation reconnue comme duale, entre « ceux du périscolaire et nous », en collaborant sur le projet du RPI, tel celui nommé « Façades de rues » qui a mobilisé toutes les équipes éducatives des trois écoles sur plusieurs semaines. L'ambition de ce projet se porte sur la présentation commune des « œuvres » de tous les enfants du RPI et la collaboration entre les équipes est décrite comme « le projet étant de créer une rue de la Préhistoire à nos jours, les classes se chargeaient de faire le déroulement historique de la rue et les animatrices du CLAE, elles avaient pour enjeu, elles, de créer les bâtiments qui pouvaient être ajoutés à cette rue ». Les enseignantes et les animatrices expriment

leur contentement sur cette collaboration mais l'enseignante des CE1 du RPI A soulève un problème de soutien au projet partagé car « cela est beaucoup reproché, enfin, aux filles (les animatrices), c'est reproché, justement, de faire trop de choses avec les enseignants. [...] elles se font taper sur les doigts parce qu'elles sont dans le projet de façades et tout ça et qu'elles ne font pas de projet, euh, enfin, d'autres choses avec les enfants. Ce qui n'est pas vrai ! Enfin, bon... Cela, c'est un problème interne au CLAE mais, c'est dommage parce que, justement, elles sont impliquées » et l'animatrice 1 du RPI B de se positionner clairement face à sa direction en témoignant que « Alors là, moi j'ai dit, vous nous empêchez de faire ce projet donc là, quand même, cela va mal se passer ! Donc, pour eux, cela a pris trop de temps, qu'on s'est trop impliqué, donc moi, je sais que je préfère travailler sur des projets à long terme ou avoir un fil directeur. Donc, voilà, on est quand même bien dans ce qu'on lisait enfin, ce que vous nous avez fait lire au début, les textes, le projet instit, voilà. ». Cette animatrice fait part ainsi de la dissonance entre la prescription qui lui a été présentée par ses directeurs et la position de repli qu'ils affichent, ce qui se traduit par une déstabilisation de la légitimité de leur discours. Aussi, les acteurs éducatifs des écoles reconnaissent avoir mis en œuvre une coopération « semi-clandestine » pour pouvoir continuer leurs activités collectivement et dépasser ainsi « les oppositions de principe ».

6. Cognition et école : des prérogatives questionnées

La dimension cognitive du partage du territoire au sein de l'école interpelle les rôles attribués, ou appropriés, par chacun et par extension, la notion des apprentissages traverse les différentes conceptions de l'éducation comprise au sens large. Les lignes de partage entre ces différentes formes de conception participent à dessiner les contours des prérogatives accordées *aux autres* mais également celles prises *par soi*.

En effet, pour les parents interrogés « l'école, c'est d'abord où l'on apprend avec son institutrice », « l'école est devenue compliquée, je préférais quand c'étaient les profs, maintenant on a du mal à savoir qui est qui, mais bon, quand j'ai un problème avec mon enfant, je m'adresse à la maîtresse, c'est tout » mais « l'école, c'est quand les maîtresses enseignent, enfin, après, c'est le même lieu, mais ce n'est pas la même chose, c'est plus cool, les enfants apprennent autrement, c'est bien ». L'éducation à l'école est appréhendée ici sous l'angle prioritaire du scolaire et l'enseignante tient le premier rôle et si le dernier extrait vient nuancer cette conception scolaro-centrée c'est en raison de la profession de ce dernier parent qui est animatrice de CLAE sur une communauté voisine donc elle ne peut concevoir les

apprentissages du seul point de vue scolaire. Ces représentations sont reprises par la majorité des élus du RPI qui considèrent que « l'école, c'est avant tout l'instituteur » et « Qu'on apprenne à lire, à compter, euh, et à écrire correctement, si on a ces bases-là par les temps qui courent, c'est déjà un atout ». Ces mêmes élus ont participé, de par leur prise de décision et les financements communaux octroyés, à développer une politique éducative territoriale dédiée « au bien-être des enfants » mais il semble que lorsque c'est de leur école qu'il s'agit, ces derniers marquent une différence. Un élu du RPI précise d'ailleurs que « quand l'enseignante demande pour une sortie, il n'y a pas de problème, la mairie paye, c'est bien pour les élèves » alors qu'en même temps « toutes ces activités qu'on nous impose dans les écoles, je ne sais pas, j'ai l'impression qu'on confond tout, euh, et puis ça coûte tout ça ! ». L'allocation des moyens semble se trouver ici plus légitime en direction du scolaire que du périscolaire.

Les agents rejoignent les animatrices en mettant en avant que « nous, bon, les parents d'accord l'éducation mais, nous, on est là pour faire le prolongement » et assurent que « on ne va pas remplacer l'éducation des parents, quoi ! ». Ces professionnelles se plaignent des comportements inadaptés de certains enfants et renvoient en quelque sorte la balle aux parents, ceux-là même qui « critiquent nos activités sans savoir » précise une animatrice du RPI A. La direction du CLAE, garante d'un projet éducatif spécifique pour la structure, tient à mettre en avant les difficultés rencontrées avec certaines familles mais reconnaît aussi que « ce que nos animateurs montrent aussi, euh, on leur parle souvent de vitrine, euh, notamment au niveau des parents. [...] ». Le point d'achoppement ici est une nouvelle fois comment est comprise et respectée « la liberté de rien faire de l'enfant » et la place accordée ou reconnue dans un parcours éducatifs.

Les apports des différents temps éducatifs, « c'est super sur le papier » mais deux enseignantes insistent sur les spécificités professionnelles des temps scolaires et périscolaires car « l'animatrice qui veut jouer à la maîtresse, bon, déjà qu'elle construise une activité avec des objectifs clairs, que ça ne soient pas les enfants qui décident des règles, hein ! » et « attention, quelqu'un qui n'est pas formé et qui intervient sur une situation délicate, enfin, là, on peut mettre l'enfant en danger ». Ce dernier propos fait référence à un *événement*⁸⁰ « choquant en primaire, pour les enfants mais, euh, ils ont huit, neuf ans ! » selon la directrice du RPI B. Un enfant a montré un film à caractère pornographique à ses camarades et l'animatrice 1 a pris l'initiative de créer un groupe de parole sur le temps méridien sans prévenir le corps enseignant. Ces études en psychologie lui permettaient, selon elle, d'intervenir en respectant tous les enfants

⁸⁰ Les propos des acteurs, en relation avec cet événement, ont été enregistré indépendamment des entretiens.

et que « s’offusquer ne règle pas le problème, dès que j’ai su, j’ai réfléchi et agi, voilà, normal ». L’animatrice 1 s’est donc octroyée la prérogative de régler cette « situation problématique » en toute indépendance ce qui a donné lieu à quelques tensions mais passagères parce que « bon, c’est vrai qu’elle est bien, elle fait faire des choses intéressantes aux enfants mais, bon, je n’aimerais pas que ça devienne une habitude, quoi. Euh, c’est délicat parce qu’on travaille tous les jours avec mais je pense qu’on aurait pu régler ça ‘en vie de classe’, par exemple, voilà ». La représentante de la hiérarchie scolaire confirme « qu’il faut être capable de dire non ! Non, là, c’est stop ! Parce que là, c’est chez moi, tout simplement, sans passion, sans peur, mais simplement dire non, voilà. » et précise d’ailleurs les conditions de partage quant aux apprentissages car « Le pédagogique, l’apprentissage de la lecture, c’est l’enseignant parce que c’est sa formation, c’est son métier ! Après travailler sur des comptes, euh, permettre à un enfant d’être en situation de relire, d’être stimuler, ça peut être le CLAE ! ». Une catégorie d’acteur nous semble être à l’interface de ces jeux de prérogatives légitimes ou non, ce sont les ATSEM. En effet, elles ont des responsabilités de conduite d’ateliers scolaires, en soutien des enseignantes, et non à la place de, mais nous avons noté un statut hybride car elles participent au deux dimensions éducatives de l’école et c’est en cela que l’une d’entre elles témoignent que « quand il y a un souci avec un enfant, oui, je peux intervenir, en classe, bon, je le fais si la maîtresse est occupée, j’explique, voilà, mais sinon partout, hein, quand je vois quelque chose qui ne va pas, ben, j’y vais où je le dis aux filles du CLAE et elles interviennent, voilà. ». Les ATSEM jouent le rôle d’interface entre les enseignantes et les animatrices.

Nous avons observé aussi que lorsqu’il y avait un incident mineur sur le temps méridien, les enseignantes des RPI A et B ont renvoyé systématiquement les enfants vers « les personnes en charge de la surveillance, normal, non ? » et « je ne suis pas responsable sur ce temps donc je me concentre sur les problèmes qui me concernent ». On note que c’est le terme de surveillance qui est utilisé, souvent assimilé dans les discours et les médias à celui de garderie, et non celui d’animation ce qui dénote une perception de ce temps de la part des enseignantes comme non productif en termes d’activités éducatives. Les temps périscolaires sont décrits majoritairement comme des temps de transition entre la famille et l’école lors desquels les élèves-enfants doivent « être en sécurité, l’important c’est que tout se passe bien » pour le coordonnateur.

L’ATSEM mise à disposition du CLAE reconnaît l’évolution dans la coordination que « je trouve qu’on se démène vachement au niveau de l’éducation de l’enfant, le respect, on leur instaure énormément de règles, et c’est vrai que souvent, il y a une différence. Maintenant, on essaie de se mettre plus en lien avec la direction. Par exemple, de l’école, on essaie de mettre

des choses en place, là, on essaye de se voir beaucoup sur des interdictions, si elle interdit quelque chose, moi je passe l'info, on interdit ça, pour vraiment suivre le chemin mais ça commence à se faire que maintenant, voilà »

Le partage des prérogatives en termes d'éducation au sein même de l'école a donné lieu à de nombreuses réticences mais il semble que la stabilité des équipes permette que les acteurs éducatifs s'accordent quelques marges de manœuvre.

7. Valeurs et école : de la coéducation

La coéducation représente un objectif de la RRS qui se laisse appréhender sur le territoire investigué selon une logique de poupée russes. C'est bien de la perception de faire partie de la communauté éducative et de la place que l'acteur peut tenir au sein de ce collectif que les valeurs sur la coéducation apparaissent. Une valeur commune en faveur du bien-être et du développement de l'enfant émerge de tous les propos recueillis, même si cette dernière n'est pas exprimée par tous de manière explicite. Des contours se dessinent quant à l'appréhension des valeurs plus spécifiques des acteurs éducatifs du territoire et se distinguent notamment par le rapport de proximité ou de distance que les acteurs entretiennent avec les professionnels de l'école. L'intelligibilité du partage des valeurs en matière de coéducation demande tout d'abord d'éclairer comment les acteurs se positionnent au sein de la communauté éducative.

La communauté éducative se conçoit par « tous ceux qui travaillent à l'école et les parents » selon une grande majorité des acteurs interrogés. L'éducation de l'élève-enfant se partage ici entre la sphère scolaire et la sphère familiale et ne tient pas compte des adultes qui interviennent auprès des jeunes publics en dehors du lieu école. Ainsi, les chauffeurs de bus et les associations sportives et culturelles intervenant sur le territoire ne sont pas, dans un premier temps, considérés comme des acteurs œuvrant dans la problématique éducative locale. La conception de coéducation de départ est amputée d'une partie des acteurs qui sont au cœur de la prescription puisqu'ils participent tous à l'organisation des temps de l'enfant. Il est à préciser que certains acteurs s'excluent eux-mêmes, comme les chauffeurs de bus, non par réticence mais davantage par non-conscience de leur action en matière d'éducation ⁸¹. Toutefois, le RPI investigué sur cette question ne bénéficie pas encore d'interventions autres que celles effectuées par les animatrices du CLAE, ce qui participe à expliquer la vision recentrée sur le milieu de l'école.

⁸¹Nous consacrons, dans le chapitre « Monographie », une partie sur la prise de conscience des chauffeurs de bus de leur appartenance à la communauté éducative locale.

Les valeurs en termes de coéducation à l'école s'appréhendent selon deux principales perspectives. La première concerne ce que les animatrices et agents de service nomment « les comportements appropriés ». Il s'agit des « enfants difficiles, qui répondent, qui crient, qui n'écoutent pas, les parents laissent tout faire donc nous, après, euh, qu'est-ce qu'on peut faire ? » se plaint une animatrice dont les propos sont repris par une collègue pour insister sur le fait que « les parents, normalement, ils doivent leur apprendre à bien se comporter et nous, on complète mais avec certains, non, ce n'est pas possible ». La complémentarité d'intervention éducative selon ces professionnelles dépend du niveau d'éducation « de base » mais deux agents de service du RPI B précisent « nous, à l'école, c'est normal de reprendre les gamins, mais on doit aussi leur expliquer pourquoi, enfin, aux parents, pourquoi on veut ça ou pas ça, il faut qu'ils le sachent sinon, ça fait des histoires et après, le gamin, ben, il a gagné, voilà ! ». On comprend que les comportements appropriés doivent aussi concerner les adultes pour que l'élève-enfant puisse garder ses repères.

La seconde perspective relève des liens dans les différents projets, d'école et éducatif, qui pourrait exister pour assurer une cohérence entre toutes les activités proposées, comme le prescrit la RRS. Les directrices déclarent partager l'information sur leur projet d'école « avec eux » mais il apparaît que d'en les faits, elles explicitent aux animatrices les thèmes retenus mais ce sont ces dernières qui vont « à la pêche aux infos ». De même, la direction du CLAE a déclaré au comité de pilotage que le projet éducatif était communiqué aux écoles or la directrice de la ville centrale a démenti sans toutefois vouloir « déclarer la guerre, hein, on n'a pas besoin de ça ». Les polémiques sur les projets des structures respectives laissent entrevoir une conception de ces instruments comme un *objet à soi*, fonctionnant comme un dernier rempart qu'il s'agit de préserver.

Aussi, la coéducation ne peut se concevoir sans une visée démocratique pour pouvoir tout simplement la mettre en œuvre. L'animatrice du RPIC pointe une difficulté au quotidien pour coéduquer, c'est qu'« On ne partage pas la discussion, pas les temps mais on partage les lieux ! » aussi il semble que la mise en œuvre de la RRS ait renforcée le besoin de « connaître l'autre, ce qu'il fait et pourquoi il le fait » selon le président de la communauté de communes.

L'étude menée sur les conditions et le degré de partage du territoire éducatif nous amène à conclure qu'il ne s'agit pas d'un donné, il doit se construire et même se reconstruire au gré des réformes éducatives à des fins d'assurer les piliers de continuité et de cohérence dans les

activités éducatives proposées aux élèves-enfants et ce, à des fins de respect de leur rythme pour une réussite de tous.

Synthèse du chapitre 11

Ce chapitre est consacré à exposer les éléments participants à éclairer tant les conditions que le degré de partage du territoire éducatif à l'échelle d'un RPI constitué de trois écoles.

La première partie a considéré la dimension spatiale de l'école qui donne à voir un patchwork de lieux entre lesquels des frontières franches sont tracées, telle celle de la classe pour les enseignants, et des espaces plus poreux qui participent à la cohabitation des occupants mais sans donner lieu à un territoire commun, telle la salle de motricité partagée entre les enseignants et les animatrices du CLAE sur le RPI A.

La deuxième partie a traité des temps de vie qui évoluent entre tensions et complicité. Les tensions entre professionnels de l'éducation prennent source sur l'espace de la cour pour laquelle une frontière temporelle de responsabilité envers les élèves-enfants vient renforcer les clivages et constitue un frein au *faire* territoire. En revanche, la cantine s'avère être un espace hybride dans lequel tout le monde peut échanger et constitue ainsi une interface entre le dedans et le dehors de l'école.

La troisième partie a fait état des relations entre acteurs éducatifs de statuts différents mais exerçant sur le même lieu école. Il semble que les relations entre les enseignants et les animatrices peuvent s'avérer délicates et que celles avec les agents de mairie soient plus confidentielles ce qui s'explique par la proximité et la durée des temps de présence en commun. De plus, les possibilités de temps de concertation sont limitées à la fois par des contraintes de fonctionnement en RPI et une contrainte choisie qui consiste à préserver les soirées et ne retenir que la pause méridienne pour toute action au niveau du RPI. La question de l'élaboration du projet de territoire a mis en évidence la persistance de la hiérarchie entre les différents statuts des acteurs professionnels au-delà des frontières de l'organisation scolaire.

La quatrième partie s'est intéressée aux identités des acteurs de l'école d'un point de vue professionnel et personnel. Le corps enseignant fait valoir son identité pour soi par sa qualification et ses compétences tandis que les propos des animatrices sont davantage marqués

par leur statut précaire et ne montrent pas de signe de militance en lien avec l'éducation populaire. L'identité pour autrui est perturbée par la mise en œuvre de la RRS en raison d'une mise en difficulté des enseignants pour renseigner les familles sur les changements à venir et les animatrices souffrent d'un manque de reconnaissance de leur action. Le versant personnel est le point de rencontre entre ces deux catégories d'acteurs car elles sont « mamans » et le désir de faire autrement est partagé. L'identité d'un point de vue territorial s'ancre d'abord au niveau de « son » école, puis du RPI et enfin du territoire éducatif de la communauté de communes.

La cinquième partie s'est focalisée sur les pratiques de coopération qui se trouvent pour partie empêchées. En effet, une coopération « semi-clandestine » est instaurée entre les enseignantes et les animatrices pour réaliser un grand projet partagé que la direction du CLAE ne cautionne pas faisant ainsi émerger une dissonance entre la prescription et les pratiques attendues par cette même direction.

La sixième partie s'est axée sur les prérogatives que les acteurs s'accordent et accordent aux autres selon les rôles attribués pour assurer les missions éducatives. Les parents et les élus conservent une vision scolaro-centrée de l'école et donnent la priorité à l'enseignant tandis que les agents et les animatrices positionnent leurs actions éducatives dans le prolongement des familles mais sans concevoir de s'y substituer. Les enseignantes n'entendent pas que les animatrices puissent s'accorder de missions qui dépassent le cadre de l'animation. Les ATSEM apparaissent comme des actrices à l'interface des deux registres d'éducation ce qui participe à faire évoluer les acteurs vers des pratiques communes.

La dernière partie s'est attachée à la dimension des valeurs à l'œuvre sur la coéducation, objectif de la RRS. Les valeurs sur le bien-être et le développement de l'enfant sont partagées par les acteurs du territoire mais celles afférentes à la coéducation se révèlent être dépendantes des rapports de distance ou de proximité entretenus avec les professionnels de l'école. La communauté éducative s'appréhende majoritairement comme constituée des acteurs de l'école et les familles ce qui a tendance à participer à recentrer la perception de la RRS sur l'école. Deux dimensions de la coéducation sont soulevées par les acteurs comme importantes. La première concerne les « comportements appropriés » qui doivent faire l'objet d'explicitations, tant à destination de l'élève-enfant que de ses parents, pour les agents et animatrices. La seconde s'oriente sur le partage des projets d'école et d'animation qui n'a pas lieu, ces instruments semblent être des marqueurs de territoire. Un besoin de connaître l'autre semble émerger et constituer une piste intéressante pour rendre le partage du territoire éducatif effectif au niveau de l'école.

Chapitre 12 : Discussion

Nous avons présenté dans les deux chapitres précédents les éléments empiriques et nous allons procéder à leur mise en regard avec les éléments théoriques avancés dans notre première étape sur une étude d'impact en Sciences de l'éducation. Cette discussion retiendra comme perspective la dialectique entre la temporalité accordée à la RRS et celle du processus de changement auprès des collectifs et d'acteurs sur un territoire éducatif rural.

Nous aborderons dans un premier temps les effets de la mise en œuvre de la RRS à l'aune de la temporalité du changement pour dans un second temps soulever les paradoxes que les volontés de changement soulèvent comme problématiques au regard de leurs conditions d'appropriation.

1. Temporalités du changement discordantes

Nous considérons le changement notamment comme un processus aussi, la temporalité est un facteur déterminant pour son intelligibilité mais elle se montre sous différents régimes selon les contraintes et opportunités rencontrés par les catégories d'acteurs participants au processus de mise en œuvre de la RRS.

1.1. Le temps politique et le temps des acteurs éducatifs

La mise en œuvre d'une étude d'impact sur la RRS, à titre exploratoire, a permis de mettre en évidence le processus de territorialisation d'une politique éducative sur un territoire rural et par voie de conséquence tous les micros-changements à l'œuvre dans les différents niveaux investigués. L'orientation épistémologique de l'étude d'impact, que nous avons défendue dans l'Étape 1 de ce travail, réside dans la prise en compte des liens entre le tout et les parties (Morin, 2005), le territoire éducatif et les acteurs éducatifs et ce, dans une perspective de futur souhaitable. L'aspect temporel de l'accompagnement du changement ne peut être éludé mais nous précisons qu'il donnera lieu à un développement ultérieur dans l'Étape 3. Nous souhaitons ici axer nos propos sur les temps du changement pour les trois catégories d'acteurs concernés au premier chef par la mise en œuvre d'une réforme, telle la RRS, les décisionnaires (nationaux et locaux), les cadres intermédiaires et les acteurs éducatifs de terrain à qui échoient l'action de *faire*. Nous proposons un bref *come back* sur la biographie politique de la RRS pour poser les bases des premiers éléments de discussion.

Le Président Hollande, dans son discours de clôture de la concertation sur l'École le 9 octobre 2012, prend en compte la donnée temporelle nécessaire à l'instauration du changement en déclarant : « Il y faudra du temps et des moyens. Du temps, car je n'ignore rien du scepticisme français, j'entends déjà les voix de ceux qui murmurent : encore une réforme, une de plus. L'Éducation nationale a en effet été échaudée. La France aussi. Que d'annonces ont été faites, aussi vite oubliées que solennellement formulées. C'est pourquoi je propose une feuille de route qui donne de la lisibilité aux acteurs et qui assume de donner du temps à la mise en œuvre de la refondation. ».

Si la temporalité nécessaire au processus de changement n'est pas ici ignorée, elle ne paraît toutefois pas être valide pour la RRS alors qu'elle est reconnue, dans le même discours, par le Président de la République comme « le levier de la réussite ». En effet, si le choix entre la rentrée 2013 et celle de 2014 (date de généralisation de la RRS sur le territoire national) est laissé à la discrétion des collectivités, force est de constater que les fonds d'amorçage, prévus au départ pour la seule année scolaire 2013-2014, constituent un motif non négligeable d'engagement en faveur de la RRS dès 2013, de surcroît pour des petites communes dont les ressources financières sont limitées. Aussi, outre les effets de domination exercés par les autorités départementales, l'aspect financier est largement convoqué par les acteurs et contribue à la légitimation de la décision prise par les politiques locaux. Toutefois, l'adoption politique ne garantit en rien la mise en œuvre effective de la prescription dans sa globalité comme nos résultats l'ont donné à comprendre. Le levier « moyen » a été mis en place par les autorités de tutelle à travers le dispositif des fonds de soutien, c'est-à-dire le maintien des fonds d'amorçage, mais on note qu'il ne prend pas en compte les moyens nécessaires en termes de ressources humaines pour assurer les nouvelles charges en termes d'animation. Au-delà des polémiques notamment sur le niveau de qualification des animateurs qui ont en charge les temps périscolaires, encore faut-il être en mesure de trouver des personnes « prêtes à ne travailler que quelques heures par jour ». Au regard de ces éléments nous constatons que la RRS a été élaborée sans prise en compte des effets sur les dimensions extérieures au scolaire, laissant ainsi la charge aux cadres intermédiaires de produire les traductions adaptées sur les territoires. Or nous percevons ici l'intérêt d'une étude d'impact telle que nous l'avons défendue, avec le prisme de « voir loin, voir large, analyser en profondeur » (Berger, 2007), car elle aurait permis de mettre en évidence ces problématiques et de procéder à une régulation anticipée (Bonnaud, 2012). De plus, force est de constater que le levier du « temps » est retenu pour la prise de décision politique mais reste latent quant au temps nécessaire de mise en action des professionnels de

terrain. Il n'est plus à démontrer qu'il ne suffit pas de *dire pour faire*, et encore moins pour *faire faire*. Aussi, le temps du changement pour un territoire éducatif local ne peut se départir d'une part, des temps propres aux politiques, compris au sens large (les visées et les hommes) et d'autre part, des temps des acteurs éducatifs locaux pour s'approprier les changements attendus.

En effet, la réforme est un moyen pour le politique de prescrire des orientations en vue de transformations dans le système éducatif mais elle est aussi régie par le système démocratique ce qui a pour effet d'une part, de faire évoluer l'ambition du changement par rapport à celle de départ et d'autre part, d'être dépendante dans ses aspects de mise en œuvre sur les territoires du cycle législatif qui, lui, poursuit sa course durant le quinquennat. Certes, ces deux points ne relèvent pas exclusivement du domaine de l'éducation mais c'est peut-être celui pour lequel le temps politique intervient le plus fortement sur celui des acteurs éducatifs car les deux visées sont intimement liées. Le territoire éducatif investigué montre une certaine stabilité au niveau politique mais les élections municipales au printemps 2014 n'en ont pas moins perturbé le processus de mise en œuvre de la RRS. En effet, la spécificité d'un territoire rural rend encore la question de l'éducation plus saillante pour les politiques locaux car elle s'imbrique dans des stratégies de développement territorial (Alpe et Fauguet, 2008, Jean, 2007) où le bon fonctionnement de l'école est d'ailleurs reconnu comme un critère de survie par les élus des RPI. Le caractère multidimensionnel de l'étude d'impact permet de prendre en charge cette préoccupation et d'identifier les réseaux d'effets potentiels dès lors qu'elle est actionnée *ante* changement, ce qui n'a pas pu être le cas pour la mise à l'épreuve de notre démarche. Cela a donc contribué en la persistance de certains freins à l'*efficace* de la démarche engagée, sans que nous soyons pourtant en mesure d'en apprécier tous les effets indirects.

On a explicité que l'adoption de la RRS dès 2013 est le résultat de l'action stratégique des pouvoirs départementaux, politiques comme administratifs, et que les acteurs de terrain se sont retrouvés « devant le fait accompli ». Il semble que le temps politique sur le territoire investigué se résume à celui de la prise de décision et que les décisions initiales prises pour le cadre de la mise en œuvre locale imprègnent durablement la perception des prescriptions, tant nationales que locales, dans le vécu exprimé par les acteurs éducatifs de terrain. En effet, la mise en œuvre de la RRS est qualifiée par tous les acteurs de « trop rapide », voire de « précipitée », et donne lieu à des effets dominos qui se traduisent par des effets contre-intuitifs tels que le manque de considération soulevé par une concertation *a minima*, des changements considérés « à la marge » comme les nouveaux horaires ou plus marqués encore, comme la création de nouvelles

inégalités intra-territoriales avec la mise en place exclusive des Temps d'activités périscolaires (TAP) sur la ville centrale.

Penser les changements sur l'aménagement des rythmes de l'élève-enfant demande de penser le projet de changement, tel le PEDT par exemple, comme un processus et non dans la seule perspective d'un produit (Boutinet, 1990). Les pressions exercées par les cadres intermédiaires administratifs relèvent davantage, selon nous, d'une conception de « produit à rendre » que d'un processus de réelle construction d'un partage éducatif à l'échelle du territoire. Aussi, on comprend que l'urgence ou la vision à court terme (appliquer la RRS dans les trois mois après la prise de décision) ne peuvent pas être des critères pertinents pour engager toutes les catégories d'acteurs dans une action commune de changement et que la question de la temporalité, en termes d'acculturation nécessaire des changements imposés et d'appropriation d'un projet *pour soi*⁸², est majeure. Nos résultats sur l'appropriation par certains acteurs de l'objet réforme laisse penser que les acteurs sont prêts à s'investir davantage dans la compréhension des changements prescrits qui les entoure.

Les conceptions de l'éducation d'une catégorie d'acteurs à l'autre peuvent être différentes, cela n'empêche pas l'intervention d'accompagnement d'initier une démarche d'intéressement, il semble que ce soit le rapport au changement qui soit le plus problématique. Nos résultats montrent que les changements relevant uniquement de l'imposition ou de la planification ne peuvent trouver place dans une perspective de construction d'un territoire éducatif, les changements négociés sont les seuls qui permettent d'accéder à l'appropriation par tous les acteurs de *leur* territoire éducatifs. L'étude d'impact permet ici de faire le lien entre la fabrique et le fonctionnement du territoire.

1.2. Le temps du collectif et le temps de la personne

Les changements prescrits et induits par la mise en œuvre de la RRS visent à une transformation des pratiques chez les professionnels éducatifs mais également dans les pratiques de coopération au niveau territorial afin d'être en mesure « de proposer à chaque enfant un parcours éducatif cohérent et de qualité » et de « garantir la continuité éducative entre, d'une

⁸² Nous appelons projet *pour soi* dans le sens du processus de territorialisation qui doit être mis en œuvre par les acteurs locaux, le *soi* représentant l'identité du territoire éducatif local.

part les projets des écoles et, le cas échéant, les projets des établissements du second degré et, d'autre part, les activités proposées aux enfants en dehors du temps scolaire »⁸³ (MEN, 2013). Aussi, l'accompagnement du changement ne peut se dispenser selon nous de procéder à la fois à une distinction et à une mise en cohérence entre le temps nécessaire au collectif et celui au niveau individuel pour s'approprier le changement car, comme le défend Enriquez (2018, p. 16), « les individus, ils ne sont pas seulement eux-mêmes, ils sont liés à des actions collectives ». Aussi, l'étude d'impact propose des allers-retours entre une vision globale de la situation de changement en partant des zones de sensibilités esquissées *a priori* mais aussi des cultures de métiers pour appréhender les limites de l'action d'intervention à entreprendre. Cette démarche stipule aussi, selon la théorie que nous défendons, que des interventions sur des territoires d'action plus ciblées soient entreprises afin de maximiser les relevés de traces de changement pour à la fois prévenir l'émergence de réseaux d'effets négatifs et favoriser la constitution de réseaux d'effets favorables aux acteurs concernés par le changement. C'est dans cette optique que l'étude du degré de partage du territoire au niveau d'un RPI nous a permis de découvrir que la prescription à l'échelle du territoire ne bénéficie pas réellement de l'appui d'une pratique installée au niveau micro. En effet, nous avons montré que malgré une certaine division du travail à l'œuvre au sein de l'école (Tardif et Levasseur, 2010), les professionnels du RPI 1 se sont construits des repères pour vivre ensemble (Thémines, 2011), autrement dit ils *font* territoire. Toutefois, la question du territoire éducatif partagé (Marcel et Aït-Ali, 2017), qui est au cœur de la prescription de la RRS, met en avant des degrés de partage différents selon que l'on considère l'aspect collectif ou individuel de cette appropriation territoriale. Les frontières apparaissent plus poreuses « en privé », c'est-à-dire que pour assurer les conditions du vivre ensemble, des pratiques d'entraide, parfois clandestines, font partie des pratiques collectives du territoire école et constituent en cela des passerelles entre acteurs de cultures professionnelles différentes. Cependant, il semble qu'à l'échelle d'un territoire extérieur à celui de l'école, la dimension du partage souhaité soit plus marquée par des effets de repli sur soi ou des revendications identitaires au niveau des collectifs. Ainsi les notions de complémentarité et de continuité éducative entre les temps scolaires et périscolaires semblent représenter le serpent de mer de toute volonté d'harmoniser les temps de l'élève-enfant car avant de vouloir généraliser à l'échelle d'un territoire ne faudrait-il pas d'abord s'assurer que ses pratiques de coopération, voire de collaboration, soient déjà effectives au niveau micro du système ? Il

⁸³ Circulaire n° 2013-036 du 20 mars 2013 publiée au BO n° 12 du 21 mars 2013

semble donc que les prescriptions antérieures⁸⁴, concernant la prise en compte du temps global de l'enfant et la visée de continuité qui en découle, demandent à être réinterrogée et non pas considérée comme adoptée ou caduque, elles font parties du vécu des acteurs et en cela constituent des freins ou des leviers pour l'action. Se dispenser de ce temps de réflexion analyse *a priori*, au niveau local, nous semble à terme contre-productif pour la constitution d'un collectif de territoire à l'échelle d'une communauté de communes.

Le temps du collectif se traduit par des négociations intra et interprofessionnelles (Pelletier, 2004, 2009) mais se pose alors la question de l'arbitrage au niveau de la personne au sein d'un collectif. Aussi, l'accompagnement en vue de favoriser les effets positifs des actions entreprises semble difficile à concevoir sans une considération pour la personne humaine. En effet, pour atteindre l'objectif d'un collectif éducatif, tel que souhaité par la prescription, il ne faut pas perdre de vue qu'il n'y a de collectif que composé de personnes. Notre posture humaniste et inscrite dans le contre-don est un sans doute un facteur déterminant dans les résultats inattendus de notre intervention, comme la rédaction de scénarios par l'équipe cantine du RPI B. En outre, la prise en compte du niveau de la personne dans l'accompagnement a permis de mettre au jour différents processus de dissonance chez les professionnels de l'éducation. En effet, au niveau individuel, il faut noter que c'est bien une dissonance entre une visée professionnelle et une visée personnelle qui entre en jeu dans l'appréciation de la RRS pour les enseignants notamment. En effet, le niveau individuel prend le pas sur celui du collectif enseignant (Marcel, 2006) dès lors que le changement considéré s'entrechoque avec l'attachement que l'acteur porte à ce qui change (Guy, 2013), l'intensité ressentie du changement semble proportionnelle à celui de l'attachement vécu. Aussi, la focalisation des débats sur le mercredi matin s'explique par le niveau d'attachement des acteurs à ce « temps de pause » et à ce qu'il apparaît comme un temps « réservé aux enfants » et on ne peut pas omettre dans la perception de celui-ci que les enseignants ne sont « pas qu'enseignant mais parent aussi ! ». Cette dimension personnelle de l'enseignant vient contribuer au phénomène de dissonance avec les convictions d'un point de vue professionnel qu'« une matinée en plus, c'est mieux pour l'élève ». Toutefois, cette intensité diminue à mesure que le rythme personnel se synchronise avec le rythme professionnel mais elle nécessite tout de même d'être reconnue pour pouvoir, dans un deuxième temps, être dépassée et ne plus constituée un frein à l'action. En revanche, une dissonance intra-professionnelle est persistante chez les enseignants en charge des directions des écoles. Ces

⁸⁴ Nous faisons ici référence aux circulaires interministérielles de 1984 sur l'Aménagement du temps scolaire (ATS) et celle de 1998 sur le Projet éducatif local (PEL).

acteurs portent en effet une double casquette, celle de l'enseignant, au même titre que leur collègue, et celle de celui qui doit traiter les questions administratives de son école. Or, certaines charges sont reconnues comme particulièrement difficiles à assumer depuis l'instauration du mercredi matin. Aussi, la mise en œuvre de la RRS freine et complexifie l'organisation de leur activité de direction et en même temps, il leur est demandé de participer à l'orientation d'un projet éducatif qui dépasse leur lieu de responsabilité. Les préoccupations d'ordre organisationnel sur la gestion de l'administration de l'école venant s'ajouter pour cette catégorie d'acteur à celles d'ordre plus personnelles font courir le risque de supplanter l'aspect pédagogique de la RRS qui vise aussi le changement de pratique. La confusion et/ou la surcharge cognitive en termes de changements à gérer que nous avons constaté tend à accroître encore davantage la question des modèles d'accompagnement du changement en Sciences de l'éducation.

Au regard de tous les éléments discutés *supra*, la détermination du profil des acteurs de terrain face au changement prescrit est une étape incontournable dans le sens où pour assurer l'accompagnement d'un collectif, telle la communauté éducative du territoire rural investigué, c'est bien le rapport au changement qui fournit au chercheur les données relatives à la constitution d'une stratégie d'accompagnement permettant de mobiliser les alliés (Fauvet, 2004). Nos résultats concernant les effets de l'intéressement montrent que s'il n'y a pas d'opposants déclarés (c'est-à-dire actifs), les élus du territoire, maîtres d'ouvrage de la politique éducative locale, sont relativement passifs dans la recherche mise en place tandis que le corps enseignant constitue un groupe à majorité synergique. Toutefois, deux difficultés sous-jacentes à l'intervention d'accompagnement ne sont pas à négliger. En effet, des disparités existent en intragroupe et ne peuvent être ignorées sous peine de laisser des réseaux d'influence contre-productifs à la démarche d'accompagnement engagée se développer et les centres d'intérêts des acteurs ne sont pas figés mais exposés aux diverses pressions exercées par l'institution, les médias et plus généralement par la société. On retrouve ici un point de dilemme pour le chercheur-accompagnant inscrit dans une démarche d'étude d'impact en Sciences de l'éducation entre la nécessité de communiquer à la fois les informations recueillies extra-territoire et ses résultats, même partiels, pour respecter les critères déontologiques afférents à son statut et les conséquences que cela peut provoquer sur le processus de changement engagé. La question de la clarification de l'éthique du chercheur-accompagnant engagé dans une étude d'impact est encore plus incontournable qu'ailleurs pour à la fois ne pas trahir l'*esprit* de la

démarche et gagner en légitimité quant à son intervention d'accompagnement auprès des acteurs de terrain.

2. Les paradoxes des changements

Le système éducatif français est décrit à l'envie comme un « mammouth »⁸⁵, induisant une grande difficulté à le faire évoluer or les travaux en lien avec l'histoire des réformes ou des dispositifs dédiés à l'éducation montrent le contraire (Laforets, 2016; Lelièvre, 2008; Prost, 2013, 2016a). Le système éducatif est sous le joug de prescriptions régulières qui ne sont pas toutes pensées en cohérence avec les capacités d'adaptabilité des acteurs de terrain dans les temps impartis par les instances de tutelle. Nous allons interroger nos résultats issus de la mise en œuvre d'une étude d'impact à l'aune des paradoxes émergents des processus de réformes initié par le pouvoir gouvernemental.

2.1. Trop de changements, primat de l'inertie

Comme l'annonce notre sous-titre, nous allons nous intéresser aux phénomènes qui participent à générer de l'inertie, c'est-à-dire ce sur quoi l'étude d'impact ne peut agir directement mais indirectement, c'est-à-dire en mettant sa philosophie et sa méthodologie au service de la limitation des effets contre productifs sur les résultats locaux attendus.

Le processus de territorialisation des politiques éducatives, via les avancements des lois de décentralisation, est censé participer à rendre plus efficaces et pertinents les changements prescrits au niveau local or il paraît, à la lumière de nos résultats, que ce processus n'est pas exempt de production d'effets négatifs si l'on n'y prend garde lorsqu'on se situe dans une perspective d'étude d'impact. Toutefois, des situations paradoxales paraissent difficilement contournables pour le chercheur-accompagnant et se révèlent être créatrices de nouveaux registres de recherche pour l'étude d'impact en Sciences de l'éducation.

En effet, « À chaque gouvernement, sa réforme ! » nous a déclaré une ATSEM et force est de constater que ce n'est pas erroné mais nous ajoutons que, tel un train, une réforme peut en cacher une autre. En effet, il n'est plus possible, comme le défend Morin (2005), de garder une

⁸⁵ Nous rappelons que si cette dénomination du système éducatif français a été popularisée par un ministre de l'Éducation nationale, le père de cette expression est Bernard Toulemonde en 1988 et qu'il la considère comme toujours d'actualité puisqu'il la reprend dans le titre de son dernier ouvrage publié en 2017 en collaboration avec Soazig Le Nevé, (journaliste au *Monde*) : Et si on tuait le mammouth ? Les clés pour (vraiment) rénover l'Éducation nationale, aux éditions de l'Aube.

vision ethnocentrée sur son domaine d'action sans prendre en compte l'environnement socio-politique dans lequel la prescription s'inscrit. Nous retenons deux exemples, que notre démarche a mis en évidence et qui constituent des nœuds saillants dans le processus de changement que nous avons étudié et accompagné, pour illustrer le premier paradoxe. En effet, la RRS de 2013 vise à renforcer l'action des collectivités territoriales au sein de l'école et à promouvoir l'élaboration d'un PEDT. Toutefois, si elle est empreinte de grandes ambitions et semble vouloir prendre en compte tous les partenaires de l'école, des dysfonctionnements interne à l'institution de tutelle se font jour. En premier lieu, le turn-over au niveau des responsables du ministère de l'Éducation nationale (trois en cinq ans) mais également au niveau local (deux DASEN, trois IEN sur cinq ans) a participé à brouiller l'image de la légitimité de cette réforme en faveur de la réussite de tous. En effet, à chaque changement qui intervient dans la chaîne de la hiérarchie de l'Éducation nationale, de nouvelles traductions de la RRS émergent et provoquent des effets de lassitude. Les ministres amendent les instructions officielles, souvent sous l'influence des grandes organisations comme l'Association des maires de France, et les cadres locaux des services administratifs de l'Éducation nationale du département investigué ne semblent pas priser les territoires ruraux pour effectuer leur mission, laissant ainsi les acteurs locaux dans une perception d'abandon face aux difficultés rencontrées. Aussi, trois paradoxes nous semblent importants à souligner dans cette discussion.

Le premier réside ici dans ce qu'on pourrait aller jusqu'à nommer le *manquement* de l'institution. En effet, la mission d'accompagnement des services administratifs décentralisés a été pour le moins chaotique et non conforme aux textes officiels se référant à cette mission ce qui constitue un frein interne important et affecte les propres objectifs de l'institution de tutelle puisque c'est d'elle que part les exigences de la RRS. Comment appréhender la question de la réussite de la mise en place de la RRS dans ces conditions ? Le chercheur-accompagnant ne peut pallier qu'en partie à ces dysfonctionnements, en donnant des clés de lecture aux acteurs sur les attendus et les tendances en la matière, pour tenter de diminuer l'effet négatif sur les conditions d'acceptabilité des acteurs sur la prochaine vague de changements prescrits. Le fonctionnement institutionnel local constitue dans ce cas son propre frein à son action, après avoir joué de tous les ressorts pour que le département adopte la RRS dès 2013, pourrait-on penser que la perception des effets à long terme de cette situation sur le terrain n'aie pas fait partie des réflexions stratégiques des cadres intermédiaires locaux de l'inspection académique ? De là, à avancer que la conception du changement de ces services réside dans la synonymie entre l'adoption et l'appropriation d'une réforme, nous ne franchirons pas le pas, mais cela doit

interpeller sur la pertinence d'une sensibilisation aux effets de leur intervention, ou non-intervention, sur les territoires dont ils ont la responsabilité. Ne penser l'accompagnement de la mise en œuvre d'une réforme que du point de vue des acteurs de terrain restreint la part maîtrisable des effets susceptibles de « contrarier » la marche vers la réussite du projet de changement entrepris mais cela est-il vraiment pensable sans l'intervention d'un collectif de chercheurs ?

Le deuxième paradoxe que nous avons identifié dans notre travail se situe au niveau de la politique territoriale qui vient impacter⁸⁶ la mise en œuvre de la RRS. L'année 2015 est celle de l'annonce d'une réforme territoriale qui stipule notamment le regroupement des intercommunalités pour atteindre un minimum de 10000 habitants. C'est ici que pointe le premier nœud entre prescriptions car comment s'investir au niveau politique dans l'élaboration d'un PEDT quand on ne sait pas si « on va disparaître puisqu'on est une communauté trop petite donc on va être avalé ou rattaché, je ne sais pas, on va essayer de se battre plutôt pour le rattachement plutôt que pour être digéré ! ». Cette incertitude sur le devenir de la communauté de communes induit, malgré la volonté du président, la constitution de nouvelles problématiques notamment en lien avec la question de l'assimilation des cultures de territoire en plus de celle de gouvernance des instances de la nouvelle communauté de communes. Le coordonnateur et certains élus émettent des réserves que nous identifions comme des freins latents à l'action. On constate la trace d'un effet contre-intuitif en émergence auprès de certains élus sur la dynamique de changement engagée mais il se révèle pervers au regard de la RRS car la dimension politique de la loi NOTRe interpelle directement le territoire éducatif local, dans sa dimension et son fonctionnement. Elaborer un projet éducatif de territoire à six communes avec une historicité éducative de longue date se révèle compliqué mais faire converger deux projets éducatifs quand le nombre des décisionnaires s'accroît et qu'ils ne partagent pas la même vision politique, c'est l'inertie qui prédomine en attendant que l'intensité des incertitudes dans ce domaine se stabilise. Le niveau d'incertitude sur l'avenir est indépendant de la RRS mais c'est bien la mise en œuvre de cette dernière qui pâtit inévitablement des effets indirects des interférences exercées par l'accumulation de changements sur le versant territorial.

On comprend alors qu'étudier une réforme au prisme d'une étude d'impact demande de « débusquer » toutes les volontés de changement au niveau gouvernemental et ce, sur tous les domaines pouvant interférer sur le pouvoir d'agir des acteurs accompagnés. Le caractère

⁸⁶ Nous utilisons le verbe « impacter » parce que c'est l'accumulation des prescriptions qui vont engendrer des réseaux d'effets et ainsi constituer au moins un impact politique final.

multidimensionnel et multiréférentiel de l'étude d'impact permet, non pas l'exhaustivité, mais d'approcher et de favoriser *a priori* toutes les traces constitutives des réseaux d'effets en direction de l'impact final.

Le dernier paradoxe que nous souhaitons soulever concerne plus particulièrement le corps enseignant. En effet, les enseignants sont soumis à un rythme de changement intensif dans le sens où chaque année du quinquennat à vue la publication de prescriptions à destination de l'atteinte des objectifs relevant de la Refondation de l'école de la République, sans parler des prescriptions intermédiaires liées à un contexte national difficile, notamment avec les attentats de novembre 2015. Aussi, la question des nouveaux programmes en 2015 se montre prioritaire car constitutive de l'identité professionnelle des enseignants et la mise en œuvre de la RRS comprise dans sa globalité peine à rester une question d'actualité. C'est la participation à notre étude qui a sans doute permis de palier à un effet cumulatif qui aurait pu avoir comme conséquence directe l'arrêt de la mise en œuvre des derniers éléments en direction du respect du rythme de l'élève-enfant. L'accumulation et la rapidité d'enchaînement des prescriptions, si elles n'ont pas fait l'objet d'un travail en amont, deviennent des forces d'inertie difficile à combattre tant le déséquilibre se fait ressentir au niveau du quotidien pour les enseignants. Notre méthodologie favorise la prise en compte des réseaux d'influences qui agissent sur l'objet étudié et c'est en cela que le chercheur-accompagnant peut anticiper sur ses interventions et par voie de conséquence amener les acteurs à avoir une lecture fine des réformes, en cours ou à venir, et être ainsi armés pour s'appropriier les compétences afférentes au pouvoir d'anticipation. On retiendra donc que c'est la volonté politique d'engager des réformes dans différents secteurs de la société qui participe à créer les conditions de l'inertie. L'éducation contribue à l'élaboration de la nouvelle société mais ne constitue pas l'unique facteur ce qui la rend dépendante et sujette de plus en plus à une logique de produit alors qu'elle devrait se penser dans une logique de projet mais pour lequel il serait peut-être bienvenu de sursoir au programme pour laisser le temps aux territoires éducatifs de s'appropriier la visée (Ardoino, 1984).

2.2. Pas de changements, primat des revendications

L'école est un lieu – ou espace selon qu'on la pratique ou pas (Certeau, 1990) – qui est volontiers défendue mais l'École, en tant qu'institution, fait l'objet de nombreuses critiques et ce, même de la part de ceux qui la font vivre. On l'a déjà dit, la perception du changement dépend de l'attachement à ce qui change (Guy, 2013) et les changements peuvent opérer à bas

bruit. Mais il est à noter que considérer qu'il n'y a pas de changement, c'est peut-être oublier un peu vite que le propre de l'éducation sur un territoire, rural comme urbain, c'est que le paysage est mouvant, les élèves passent et les équipes se recomposent au gré des mutations. Le changement en Sciences de l'éducation⁸⁷ est permanent, il est même d'une certaine manière ce qui fonde le phénomène éducatif, mais souvent indicible car il ne présente plus forcément l'intensité d'incertitude qui pourrait entraver ou perturber les conditions de sa recevabilité par les acteurs éducatifs. D'ailleurs, le rythme des trains de réformes, annoncées ou engagées, s'est intensifié depuis quelques années sans pour autant affecter la perception de non-changement sur la réussite de tous les élèves. Aussi, on peut se demander si ce phénomène ne participe pas davantage à noyer dans les flots certaines injonctions par rapport à d'autres et par conséquent, rendre les mouvements de revendications tout aussi permanents que contradictoires, pouvant favoriser ainsi la création d'un effet d'attentisme. C'est ainsi que cette perception de non-changement peut être identifiée même dans un contexte autant porté par une volonté de changement que celle de la RRS. L'angle de vue des changements prescrits, interne ou externe à l'école, participe à clarifier comment les acteurs se saisissent dans un premier temps de la signification de la prescription. Outre l'ajout d'une cinquième matinée de classe, ce sont les horaires de l'école qui constituent le second changement prescrit par la RRS visibles par tous. Il n'est plus à démontrer que les temps scolaires participent à réguler les temps sociaux tout autant que ces derniers ont contribué à l'instauration des premiers (Sue et Caccia, 2005). Aussi, toucher aux horaires d'école produit des effets sur l'ensemble des acteurs éducatifs mais aussi économiques, rendant cette question pour le moins sensible. Les changements d'horaires sur le territoire investigué sont d'un quart d'heure le matin et un quart d'heure le soir ce qui amènent les acteurs de terrain à les qualifier de « changement de façade ». Nous avons montré que même un quart d'heure de moins pouvait provoquer des effets cumulatifs qui rendent l'action des enseignants plus difficile par exemple. Or, ce quart d'heure fait en même temps l'objet de critique car il ne correspond pas à l'imaginaire d'un changement correspondant notamment à l'après-midi des écoliers allemands. Cet exemple, souvent cité de manière erronée d'ailleurs, amène à s'interroger sur les influences des images idylliques communiquées, notamment par les médias, sur les fonctionnements étrangers. S'ils peuvent constituer des sources d'inspiration pertinente, il n'en est pas moins à ignorer qu'ils ne peuvent donner lieu à un simple transfert et ceci pour d'évidentes raisons de compatibilité avec notre système éducatif et / ou social. En

⁸⁷ Nous précisons que si le changement est déjà constitutif du phénomène d'éducation, nous centrons ici nos propos sur le changement au niveau de l'organisation et des ressources humaines qui assurent la fonction éducative.

effet, si la RRS fixe l'objectif de réduire la journée scolaire à cinq heures trente maximum par jour, elle maintient fixe les heures d'enseignement réglementaires à vingt-quatre heures hebdomadaires et ne contient pas de visée sur un réaménagement des temps scolaires annuels. Ce sont des éléments factuels qui contraignent de fait les marges de manœuvre pour la réorganisation des horaires en *sus* des contraintes locales, comme les transports scolaires pour le territoire rural étudié. Aussi, la prise en compte de façon fine de l'environnement des systèmes éducatifs internationaux, pour tenter de démystifier les rythmes scolaires allemands pour notre cas d'étude, est requise sous peine d'entretenir des imaginaires qui agissent en faveur d'une vision ancrée dans les aspects négatifs de notre système scolaire, ce qui pourrait contribuer à biaiser l'appréciation de l'impact final de la RRS. C'est pourquoi l'étude d'impact pourrait jouer un rôle dans la mise en cohérence entre les attendus et les réalités de terrain, entre les possibilités d'ouverture de réflexion qu'elle offre en vue d'un futur souhaitable et une exigence de rester en prise avec le concret, c'est-à-dire avec le réalisable à moyen long terme. Si nous ne pouvons pas ici reprendre toutes les revendications en lien avec la perception d'un non-changement, un autre élément s'impose toutefois. La RRS s'est vu également être l'occasion de remettre sur le devant de la scène des problématiques de formation et/ou de qualification des acteurs professionnels de l'éducation. Certes, la sphère de l'animation a fait l'objet de vives critiques à cet égard et nos résultats montrent d'ailleurs toute la difficulté à recruter des animateurs confirmés pour effectuer que quelques heures de travail sur un territoire rural. En revanche, nous avons identifié, à travers les effets constatés de la mise en œuvre de la RRS, deux autres aspects qui méritent d'être maintenant soulignés. Il s'avère que, sinon une formation, mais au moins une sensibilisation à la question des rythmes de l'élève-enfant auprès du corps enseignant semble ne pas avoir été jugée nécessaire. On pourrait penser que cette connaissance fait partie des compétences des enseignants mais alors ce serait dire que cette connaissance ne nécessite pas d'être réactualisée et que les élèves-enfants d'aujourd'hui sont des copies conformes aux élèves-enfants d'hier. Les chronobiologistes, experts dont les travaux ont été pris en compte par le ministère de l'Éducation nationale pour élaborer la RRS, rejoignent les chercheurs d'autres disciplines pour affirmer le contraire. On peut avancer que la formation des enseignants en la matière est certainement un point aveugle (Bedin et Talbot, 2013) au sein du processus d'élaboration de la prescription. Le dernier aspect relevé en lien avec la thématique de la formation professionnelle est celui d'une formation commune entre les acteurs du scolaire et du périscolaire. Là-aussi, il semble que le bât blesse car les difficultés concernant la complémentarité des actions de ces deux catégories d'acteurs produisent des effets durables

et les revendications afférentes à une formation mutualisée entre les deux corps professionnels de l'éducation font bien l'objet d'appuis, comme il apparaît notamment dans le rapport de la sénatrice Cartron (2016), mais peinent à voir leur concrétisation se réaliser. Une étude d'impact en tant que démarche adaptée au champ de l'éducation et de la formation, et non seulement à celui de la réglementation, dès la phase amont de l'élaboration d'un nouvel réaménagement des rythmes de l'élève-enfant permettrait sans doute de faire émerger les impensés ici relevés et leur prise en compte. De plus, cela répondrait à la problématique générale du décalage actuel entre les visées législatives attribuées à l'étude d'impact concernant tout projet de loi et sa convocation restreinte en termes d'outil et non de démarche.

Le dernier élément que nous convoquons pour cette discussion est celui que les nombreuses préoccupations, tant d'ordre organisationnel que d'ordre financier, ont eu tendance à effacer des tablettes : l'élève-enfant. En effet, même si notre travail s'est davantage porté sur les adultes, sa finalité n'en était pas moins d'être au bénéfice final de ces derniers et une constante vigilance a été opérée. Le chercheur-accompagnant dans le cadre d'une étude d'impact en Sciences de l'éducation, s'il se doit de prendre en compte tous les réseaux qui participent à l'appréciation final de l'impact, et nous avons montré qu'ils pouvaient s'avérer aussi nombreux que variés, l'intérêt de l'élève-enfant, d'un point de vue du respect de ses rythmes et de sa sécurité notamment, doit rester au cœur des visées dans son intervention. La place réservée à l'élève-enfant dans la mise en œuvre de la RRS semble être une question traitée à géométrie variable aussi, l'élaboration d'une conception démocratique commune pourrait participer à l'amélioration de la visée locale le concernant.

Synthèse du chapitre 12 :

Ce chapitre de discussion s'est consacré à faire émerger les principaux éléments qui permettent de mettre en regard nos résultats avec les aspects théoriques et méthodologiques de l'étude d'impact comme démarche d'accompagnement en Sciences de l'éducation. Pour ce faire, nous avons interrogé les discordances présentes au sein des dynamiques temporelles à l'œuvre et les paradoxes afférents aux changements engagés par les services de l'État.

Pour les premières, les discordances temporelles, nous avons retenu que le temps politique prend en compte la nécessité de moyens financiers et réserve le levier du temps aux seuls décisionnaires. Aussi, restent dans l'ombre les questions de moyens en termes de ressources humaines ainsi que celle de la temporalité nécessaire pour la mise en action sur le terrain. L'absence constaté d'un accompagnement institutionnel pose question ce qui contribue à placer l'étude d'impact comme une démarche pertinente pour pallier les effets de rhétorique. De plus, la territorialisation de la RRS demande d'être envisagée comme un processus et une vision à court terme peut s'avérer contreproductive au regard des objectifs poursuivis, l'adhésion au changement nécessitant des temps de négociation. De plus, la temporalité du processus de changement pour un collectif et pour une personne devrait pouvoir faire l'objet à la fois d'une distinction et d'une mise en cohérence en vue d'une appropriation du changement. La prise en compte de la personne permet de mettre au jour des processus de dissonance et des profils d'acteurs qui informent le chercheur-accompagnant pour élaborer sa stratégie d'intervention, l'étude d'impact permettant une lecture fine et agissant pour qu'il n'y ait pas de laissés pour compte.

Les paradoxes identifiés en lien avec les changements qu'impose la mise en œuvre de la RRS se distribuent selon deux perspectives, l'inertie et le primat des revendications.

La mise en œuvre de la RRS a subi les influences de nombreux processus de changement concomitants qui ont participé à générer de l'inertie, même chez les décisionnaires responsables de son adoption dès la rentrée 2013. Trois paradoxes émergent de nos résultats. Le premier relève d'un *manquement* d'accompagnement des acteurs de terrain de la part des instances initiatrices de la prescription. Le deuxième est en lien avec la réforme territoriale qui impose un regroupement intercommunal ce qui touche à la structure même du territoire éducatif local. Enfin, le troisième paradoxe identifié se centre sur les interférences de tous les changements afférents à la Refondation de l'école de la République, avec le changement des programmes qui constitue un point de mire non négligeable pour le corps enseignant. Ces trois paradoxes

prennent leur source dans l'accumulation de changements de natures différentes ce qui constituent des points de vigilance pour le chercheur-accompagnant inscrit dans une démarche d'étude d'impact.

La perspective d'étude sur les revendications dans la mise en œuvre de la RRS semble afférente à la perception d'un non-changement. Nous relevons que cette perception paraît se noyer dans les deux flux de changement, des réformes successives et le changement propre à l'institution scolaire, à l'œuvre sur le territoire investigué.

Un dernier élément paradoxal concerne le domaine de la formation des acteurs éducatifs qui s'avère défailante, tant pour les animateurs que pour les enseignants et la réalisation d'une formation commune se fait toujours attendre.

Pour conclure, la place dans le processus de mise en œuvre de la RRS du premier concerné, l'élève-enfant, pourrait être une piste supplémentaire d'action pour le chercheur-accompagnant.

Synthèse de l'Étape 2

Les six chapitres qui composent cette deuxième étape ont contribué à une mise en avant des éléments de mise à l'épreuve empirique de notre objet de recherche l'étude d'impact en Sciences de l'éducation, et plus particulièrement sur la RRS.

Le **chapitre 6** a posé les éléments de problématisation concernant la mise en œuvre de la RRS au niveau local. Les processus de décentralisation et de déconcentration participent d'un même mouvement à complexifier la territorialisation des politiques éducatives tout en visant un objectif d'efficacité. L'évaluation des politiques éducatives s'inscrit désormais dans une logique de résultats et la prise en compte des publics intervient dans la perspective d'une appropriation des changements prescrits et des changements réalisés. La mise en œuvre de la RRS soulève des enjeux tant politiques que pédagogiques et participe à mettre en évidence des enjeux de partage des temps et des espaces.

Nous avons retenu les cadres théoriques du territoire éducatif partagé (Marcel et Aït-Ali, 2017) et de la traduction (Callon, 1986) pour mettre en synergie notre conception de l'étude d'impact. Le premier nous permet de créer une relation circulaire entre la fabrique et le fonctionnement sur le territoire de la prescription de partage. Le second éclaire une mise en perspective des étapes de l'étude d'impact au regard des moments de traduction. Nous avons posé une problématique au regard de notre objectif concernant les premiers jalons pour une étude d'impact en éducation. Aussi nous avons posé l'hypothèse de recherche suivante :

L'étude d'impact est une démarche pertinente d'accompagnement au changement en éducation dans le cadre de la mise en œuvre d'une réforme.

Le **chapitre 7** a exposé le cadre épistémologique et méthodologique retenu pour l'élaboration de la recherche. Une posture humaniste et de médiatrice a été explicitée pour inscrire notre travail dans un accompagnement scientifique en Sciences de l'éducation. Les dispositifs méthodologiques présentés ont décrit les conditions de recueil de données à partir des quatre techniques – analyse documentaire – questionnaires – observations et entretiens semi-directifs d'une part, et celles de traitement, automatisé et manuel, inscrites dans une logique de triangulation.

Le **chapitre 8** a présenté le contexte d'enquête avec des éléments empiriques afférents aux caractéristiques territoriales du terrain rural investigué et des niveaux d'analyse prenant appui sur la théorie de Bronfenbrenner (1979). Une cartographie des acteurs de la mise en œuvre de la RRS et une présentation de la répartition territoriale des acteurs interviewés ont clôt ce chapitre.

Le **chapitre 9** a donné à voir la description analytique des données issues des questionnaires à destination des familles et des élèves-enfants d'une part, et des entretiens semi-directifs d'autre part. Les impacts sur la famille sont appréciés positivement pour le « Rythme de vie » et pour le « mode de garde » tandis que l'« organisation professionnelle » accroît sa tendance négative en T2 et montre une significativité avec le domaine d'activité de l'« Agriculture ». Les impacts de la RRS sur l'enfant sont appréciés positivement par les familles pour la « Réussite scolaire » et la « Découverte d'activités » mais seule la première trouve une relation d'influence significative avec les domaines d'activité de l'« Agriculture » et des « Professions libérales ». L'« Adaptation » de l'enfant bascule du côté du négatif en T2. La « fatigue » de l'enfant reste attachée au versant négatif mais en diminution en T2. Toutefois, elle évolue négativement de manière significative auprès des « Salariés ». Il est à noter que les tendances de significativité négatives du T1 ne se sont pas confirmées et que T2 montre une tendance positive. Concernant les résultats des analyses des questionnaires enfants, ils montrent que la fatigue déclarée est significativement dépendante de l'heure du coucher après 9heures et des activités périscolaires pratiquées le mercredi après-midi et sur deux jours. Les élèves-enfants sont majoritairement contents du mercredi-matin et les RPI se distinguent par le motif de préférence « Que le matin ». La relation s'avère significative avec la classe des CP. L'analyse des entretiens T1 et T2 donne à voir une répartition des cinq classes de discours qui se divisent en deux branches que nous avons nommées « Politique » et « Pragmatique ». On note des micros-changements dans les discours qui donnent lieu à une plus grande part en T2 à la visée pragmatique, notamment en lien avec des avancées sur la prise de conscience de son rôle dans le respect des rythmes des élèves-enfants et sur le projet éducatif de territoire, sans toutefois bouleverser la teneur respective des classes de discours entre T1 et T2.

Le **chapitre 10** a développé les effets de la mise en œuvre de la RRS sur le territoire rural investigué et a commencé par donner à voir les effets attendus en lien avec

les changements prescrits. Dans une deuxième partie, des controverses ont été mises au jour tout d'abord sur les questions d'inégalité en termes de moyens, d'offre éducative (TAP) et de service mais se clôturent à la rentrée 2016 pour la plus longue. La controverse sur la fatigue des élèves-enfants en lien avec l'ajout du mercredi matin n'est plus d'actualité pour le corps enseignant mais une perception négative persiste pour les familles. La troisième partie s'est attachée aux conditions d'adoption de la RRS dès 2013 et a mis en avant des effets d'influence de la politique locale, accompagnés de l'opportunité financière, ainsi que des effets de domination des instances départementales sur les décideurs locaux. Des effets dominos de domination sur les acteurs de terrain ont contribué à provoquer un effet négatif sur l'implication des enseignants pour le hors temps scolaire. La quatrième partie a présenté les effets des influences extérieures au territoire investigué sur la dynamique locale de mise en œuvre de la RRS. Le non-accompagnement par l'institution donne lieu à un sentiment d'abandon et contribue à un effet direct négatif sur les acteurs. Le constat d'un *turn-over* à tous les échelons de l'institution de tutelle et une formation professionnelle continue ne prenant pas en compte la problématique des rythmes des élèves-enfants augmentent la contribution des effets négatifs sur le terrain. La cinquième partie a catégorisé les effets produits selon les changements prescrits et a fait émerger des effets inattendus comme la perte de reconnaissance de leur école par les ATSEM en lien avec l'ajout du mercredi matin de classe, des effets cumulatifs et contreproductifs, comme l'impossibilité de commencer les cours à quatorze heures, en lien avec l'allongement de la pause méridienne et la réduction de la journée scolaire. Des effets « Arlequin » concernant la mise en place des APC et TAP ont été relevés et ont concentré l'attention des acteurs professionnels. La sixième partie s'est axée sur les effets de la mise en œuvre de la RRS et a montré des liens de détermination négatifs dus à la dissonance des fonctionnements scolaires et de ceux des marchés publics. Les bases pour un futur souhaitable sont posées et consistent en une reprise en régie directe des temps périscolaire par la communauté de communes. La dernière partie de ce chapitre s'est centrée sur les effets de notre intervention. Des attentes d'effets positifs se sont exprimées en faveur d'une amélioration en même temps que des réticences sur les apports de la recherche et le processus d'intéressement n'a pas produit les effets attendus sur les élus, les associations et les familles concernant le PEDT. Enfin, un effet de « périmaîtrise » est constaté et une appropriation inattendue de l'équipe cantine du RPI 1 B avec la rédaction de scénarios de prospective a été donné à voir.

Le **chapitre 11** s'est attaché à éclairer les conditions et le degré de partage du territoire éducatif du point de vue du RPI 1 à partir des sept dimensions développées dans le cadre théorique de Marcel et Aït-Ali (2017). La première partie, au niveau spatial, a fait état d'un patchwork dans lequel les frontières peuvent résister ou être poreuses et ne donnent donc pas existence à un territoire commun. La deuxième partie a mis en évidence des temps de vie partagés entre des tensions entre acteurs concernant les frontières temporelles des mises en responsabilité dans la cour de l'école et des moments de complicité dans l'espace hybride, entre le dedans et le dehors, que constitue la cantine. La troisième partie s'est axée sur les relations parfois délicates des enseignantes avec les animatrices tandis qu'elles s'avèrent plus confidentielles avec les agents de service. Ces dernières pouvant s'expliquer par une plus grande proximité tant en temps qu'en proximité d'action. Le fonctionnement en RPI rend plus difficile les temps de concertation pour les enseignantes et nous avons mis en évidence une hiérarchie tacite entre les différents statuts des professionnels de l'école concernant la participation à l'élaboration du projet éducatif de territoire (PEDT). La quatrième partie a montré une identité pour soi et pour autrui marquant une distinction franche entre les enseignantes et les animatrices. Ces deux catégories d'acteurs se retrouvent sur le versant personnel car elles sont « mamans » et de ce point de vue, le désir de faire autrement est partagé. L'identité territoriale suit une logique croissante de « son » école, en passant par le RPI, jusqu'au territoire éducatif de la communauté de communes. La cinquième partie s'est intéressée aux pratiques de coopération qui se sont révélées « semi-clandestine » entre enseignantes et animatrices au regard de la direction du CLAE. La sixième partie a donné à voir les limites des prérogatives accordées aux autres pour assurer les missions éducatives. Il en ressort que, pour l'école, les ATSEM soient à l'interface des registres d'éducation et participe à une évolution vers des pratiques communes. La dernière partie s'est attachée aux valeurs à l'œuvre sur la coéducation. Elles se montrent centrées sur l'école et donc dépendantes des rapports de distance ou de proximité avec les professionnels de l'école. Les « comportements appropriés » sont au cœur des préoccupations des acteurs de l'école et la préservation respective des projets éducatifs, de la part de l'école et du CLAE, semblent être des frontières étanches mais une piste intéressante émerge en direction du partage du territoire éducatif, c'est le besoin de connaître l'autre.

Le chapitre 12 est venu conclure cette deuxième étape sur la mise à l'épreuve de notre

objet de recherche, l'étude d'impact en Sciences de l'éducation, en proposant une discussion à partir des discordances apparentes au sein des dynamiques temporelles à l'œuvre et les paradoxes afférents aux changements engagés par les services de l'État. Les discordances temporelles se sont laissées appréhender, dans une première partie, par le temps politique qui préserve les élus locaux en leur octroyant des délais pour la prise de décision mais la temporalité nécessaire à la mise en action des acteurs sur le territoire local n'est pas considérée et l'absence d'accompagnement institutionnel accroît la perception d'effets de rhétorique. Les temps de l'adhésion, nécessitant des négociations, et de l'appropriation des changements poursuivis, au niveau collectif et individuel, vont à l'encontre d'une vision imposée à court terme. L'étude d'impact, telle que nous l'avons défendue dans l'Étape 1, s'inscrit ici comme pertinente car elle prend en considération la distinction entre la personne et le collectif et produit une lecture fine permettant de ne pas laisser des laissés pour compte. Une deuxième partie a permis de soulever les paradoxes issus des dynamiques rapides et variées de changements qui donnent lieu à des effets d'inertie et de revendications. Nous avons montré que les effets d'inertie prennent leur source dans l'accumulation de changements législatifs qui s'adressent aux mêmes acteurs de terrain, cette confrontation possible des visées de changement entrent dans le champ d'étude des réseaux d'influence *a priori* du chercheur-accompagnant inscrit dans une démarche d'étude d'impact. L'effet de revendication sur la mise en œuvre de la RRS semble relever d'une perception de non-changement qui interroge la succession des changements engagés. Une formation professionnelle commune, reconnue comme nécessaire, fait encore l'objet d'attentes et la place de l'élève-enfant dans le processus de mise en œuvre de la RRS représente une piste supplémentaire d'action pour le chercheur-accompagnant. Dans une démarche d'étude d'impact.

Étape 3 :
Avancées relatives à l'étude d'impact
en Sciences de l'éducation

Chapitre 13 – Retour sur les hypothèses de travail

Chapitre 14 – Aspects monographiques de la recherche

Chapitre 15 – Impact sur la chercheure

Chapitre 16 – Bilan heuristique

Étape 3 : Avancées relatives à l'étude d'impact en Sciences de l'éducation

Cette troisième et dernière étape est consacrée aux avancées relatives à notre objet d'étude, l'étude d'impact en Sciences de l'éducation. Elle est constituée de quatre chapitres.

Le chapitre 13 viendra amorcer cette étape avec un retour sur les hypothèses de travail et l'hypothèse générale posée dans le chapitre 6 concernant la problématisation. Des mises en regard de nos résultats avec les hypothèses présenteront les conditions de validation de ces dernières.

Les chapitres 14 et 15 poursuivent une volonté d'exposer des éléments de la recherche dans une perspective de transparence.

Le chapitre 14 proposera des aspects monographiques afin de donner à comprendre le processus de recherche mené, de son élaboration à sa mise en œuvre, par des « épisodes » que nous considérons comme illustratifs des conditions de réalisation de notre démarche d'étude d'impact en Sciences de l'éducation. L'agir éthique de notre intervention d'accompagnement sur le territoire investigué se montrera dans les relations avec les acteurs de la recherche en mettant notamment en évidence les bénéfices comme les difficultés de la posture adoptée.

Le chapitre 15 sera axé sur le cheminement de l'apprentie-chercheuse à partir des deux dimensions qui constituent la thèse présentée. Il s'agira ici de la mise en relation de l'apprentie-chercheuse avec d'une part, une mise au jour des avancées heuristiques concernant l'inscription de l'objet de recherche étude d'impact en Sciences de l'éducation et d'autre part, les positionnements construits au fil de l'eau face au volet empirique de notre recherche. Les réseaux d'effets agissant sur l'apprentie-chercheuse participent à expliciter les fondations sur lesquelles reposent la thèse finalement présentée.

Le chapitre 16 clôturera cette étape dédiée aux avancées relative à une étude d'impact en Sciences de l'éducation en proposant un bilan heuristique. Nous donnerons à voir les apports d'une approche mixte tout en nous positionnant davantage en faveur d'une approche qualitative pour comprendre et expliquer l'impact d'une réforme. La deuxième partie de ce chapitre se centrera sur les caractéristiques de la démarche d'étude d'impact comme accompagnement au changement en Sciences de l'éducation.

Chapitre 13 : Retour sur les hypothèses de travail

Nous avons présenté les résultats de notre travail empirique dans l'Étape 2 et il s'agit maintenant de les confronter aux hypothèses de travail sur notre objet de recherche, l'étude d'impact en Sciences de l'éducation, à des fins de conservation. Pour mémoire, nous avons posé le postulat que pour que les élèves-enfants aillent bien, il faut que les acteurs éducatifs aillent bien et notre hypothèse de recherche est :

L'étude d'impact est une démarche pertinente d'accompagnement au changement en Sciences de l'éducation dans le cadre de la mise en œuvre d'une réforme.

Ce chapitre sera constitué de trois parties correspondantes à chacune de nos hypothèses de travail et se conclura par un retour sur notre hypothèse de recherche.

1. L'étude d'impact et les changements attendus et inattendus

Nous allons interroger notre première hypothèse de travail à l'aune des résultats produits par la mise en œuvre d'une étude d'impact sur un territoire rural qui a adopté la RRS dès la rentrée 2013. Nous avons posé l'hypothèse suivante :

- **H1 : L'étude d'impact permet la mise au jour de tous les changements attendus et inattendus induits par la mise en œuvre de la réforme des rythmes scolaires**

Les éléments théoriques que nous avons défendus dans l'Étape 1 montrent qu'un des objectifs de la démarche de l'étude d'impact est de relever les micros-changements réalisés ou à venir à partir de la RRS afin de pouvoir comprendre et identifier les réseaux d'effets constituant l'impact de cette mise en œuvre sur le territoire concerné. L'enjeu de la démarche initiée est de limiter les effets potentiellement négatifs et favoriser l'émergence d'effets positifs, la prise en compte des caractères attendus et inattendus des changements est donc essentielle et nécessaire. Nos résultats ont montré que les changements attendus et inattendus relevés touchent à la fois toutes les dimensions visées par la prescription et toutes les catégories d'acteurs de la

communauté éducative considérée. Toutefois, il s'avère que c'est bien l'orientation de « voir loin, voir large, analyser en profondeur » (Berger, 1958) qui a permis de mettre au jour des changements dont les effets, positifs comme négatifs, participent à la constitution de l'impact final (Graugnard et Heeren, 1999). En effet, ne pas restreindre l'enquête *a priori* sur un seul lieu ni auprès d'une seule catégorie d'acteurs (les influents) a permis d'optimiser le relevé des micros-changements attendus et inattendus participants à l'impact final de la mise en œuvre de la RRS sur le terrain considéré. Nous restreindrons nos propos ici à la convocation de deux arguments pour soutenir la robustesse de notre hypothèse.

Le relevé de micros-changements attendus s'effectue à partir de la confrontation de la prescription au contexte et aux zones de sensibilité du territoire investigué définies par le chercheur-accompagnant. Ce sont ceux qui relèvent de l'inattendu dans nos résultats que nous retenons dans un premier temps. En effet, l'augmentation du temps de travail pour les professionnels de l'animation, avec l'extension journalière des temps périscolaires, ne s'est pas concrétisée pour tous et a donné lieu à des effets inattendus que nous qualifions de contreproductifs dans le sens où ils se sont avérés sous la forme d'une limitation du pouvoir d'agir éducatif sur le temps périscolaire du mercredi, restreint désormais à l'après-midi. De plus, les ATSEM déclarent ne plus reconnaître leur école en raison d'un manque d'heures d'entretien ce qui vient contrecarrer l'effet attendu d'intérêt professionnel avec l'ajout d'une matinée en classe et par extension leur identité professionnelle. Ces deux exemples participent à mettre en avant l'interdépendance entre des effets directs et indirects des changements opérés, faire fi d'une de ces catégories d'effets expose à un accroissement des changements inattendus et donc à un affaiblissement de l'accompagnement du changement.

La prise en compte des réseaux d'influence à la fois extérieurs au terrain investigué, et même extérieurs au domaine de l'éducation, jusqu'au niveau micro permet de mettre au jour des effets inattendus sur la mise en œuvre de la RRS au niveau local. Nos résultats ont montré que le cumul des changements prescrits auprès des élèves, avec la préparation de l'application de la loi NOTRe, et du corps enseignant, avec le train de prescriptions relevant de la mise en place des mesures pour la refondation de l'école de la République, constitue un frein à leur implication dans l'élaboration du projet de territoire. Nous positionnons notre démarche au-delà des objectifs fixés par la prescription. En effet, il est nécessaire de se dégager de la seule vision des objectifs fixés à la prescription car ils laissent justement de côté ces effets (De Landsheere, 1979).

Considérer les changements extérieurs, déjà programmés ou potentiels, permet d'accroître l'accès à la complexité que partage tout processus de territorialisation d'une politique éducative et par voie de conséquence, participe à sa compréhension. Autrement dit, nous pouvons avancer que l'ouverture des points de vue que postule notre théorie pour une étude d'impact en Sciences de l'éducation facilite l'identification des réseaux d'effets agissant à divers degrés sur la mise en œuvre du changement prescrit et ainsi, éclairé la prise de décision en direction d'un futur souhaitable pour le territoire éducatif concerné.

2. L'étude d'impact et l'appropriation du changement

Notre deuxième hypothèse de travail s'attache à la visée d'appropriation du changement. Les conditions de mise en œuvre des changements prescrits par la RRS au niveau local stipulent pour le moins la nécessité de l'appropriation des changements poursuivis. Aussi nous avons posé l'hypothèse suivante :

H2 : La participation des acteurs à une étude d'impact est un levier pour l'action en vue d'une appropriation du changement.

Les changements prescrits par une réforme, telle la RRS, ne donnent à voir que les objectifs généraux (Ducros et Finkelstein, 1986) et les actions pertinentes de mise en œuvre au niveau local pour atteindre ces objectifs relèvent de la responsabilité et des compétences des acteurs locaux. Les conditions requises pour un appropriation du changement résident dans la participation de son élaboration et de sa réalisation. L'appropriation du changement fait partie liée avec l'intensité perçue par les acteurs du changement imposé, ou à construire, avec l'attachement que ces derniers ont avec « ce qui change » (Guy, 2013). Aussi les enseignants comme les familles n'ont pas opéré de changement de pratique ou de fonctionnement dès l'instauration de la demi-journée supplémentaire de classe, c'est-à-dire le mercredi matin. Ce dernier fait montre, la première année d'investigation, d'un très grand attachement à ce temps « pour soi » et « avec nos enfants » pour ces deux catégories d'acteurs. Les enseignantes du RPI 1 ont été partie prenante à la démarche d'étude d'impact et ont participé à un groupe de travail qui leur a permis d'échanger sur les effets positifs et négatifs, d'un point de vue professionnel et personnel. En termes de changements appropriés durables, elles ont d'une part, pris la mesure de l'importance des rythmes de l'élèves-enfant pour leur programmation des

apprentissages scolaires et d'autre part, opéré ce que nous qualifions de *reprise en main* de l'aménagement des temps à l'intérieur du lieu école en se fédérant au niveau de la communauté de communes pour l'organisation des APC et des TAP. Les résultats des questionnaires adressés aux familles manifestent une tendance d'appréciation de l'impact de la RRS négative en deuxième année, tant concernant l'adaptation que la fatigue pour leur enfant et les résultats des questionnaires que les élèves-enfants ont renseigné indiquent une relation significative entre la pratique d'une activité extrascolaire deux fois par semaine et la fatigue ressentie le matin en se levant. Le degré différencié de l'appropriation des changements directs et induits afférents à l'ajout de cette matinée dans l'aménagement des temps de l'élève-enfant se justifie selon nous par la participation à des temps de réflexion avec le groupe des enseignantes du RPI 1 alors que les familles sont restées en marge du processus.

3. L'étude d'impact et la reconnaissance des acteurs

Notre dernière hypothèse de travail s'inscrit dans la philosophie même que nous voudrions impulser pour la conceptualisation d'une étude d'impact en Sciences de l'éducation :

H3 : La mise en œuvre d'une étude d'impact s'appuie sur et permet la reconnaissance de tous les acteurs.

Cette hypothèse de travail a émergé de constats sur l'échec rémanent des réformes en éducation (Bournazel, 2009 ; Prost, 2013) et de la prégnance des thématiques sur la souffrance au travail qui touche le monde éducatif. Nous avons donc principalement orienté notre axe d'étude sur les acteurs et posé comme postulat de départ : pour que les élèves-enfants aillent bien, il faut que les acteurs éducatifs aillent bien. Ces deux présupposés sont cohérents avec notre objectif empirique de contribuer à l'amélioration de la mise en œuvre de la RRS en procédant à une étude d'impact comme démarche d'accompagnement du changement. Nos résultats ont montré que tous les acteurs de la communauté éducative jouent un rôle dans le respect des rythmes de l'élève-enfant, enjeu transversal pour la mise en œuvre de la RRS, et que par voie de conséquence sont concernés par la finalité poursuivie. Les entretiens de recherche ainsi que les échanges dans des cadres formalisés ou non ont permis des prises de conscience d'appartenance et/ou du pouvoir d'agir dans la problématique de la continuité et cohérence des temps de l'élève-

enfant. Aussi, la prise en compte de la parole des *silencieux* a favorisé la reconnaissance de leur action tant auprès de *soi* que des *autres*. Une prise de conscience de la part des chauffeurs de bus⁸⁸ de leur pleine appartenance à la communauté éducative lors d'un entretien de recherche a donné lieu à des changements dans leur représentation de leur identité professionnelle et par effet d'entraînement sur certaines de leurs pratiques. Une autre catégorie d'acteurs a fait état d'une reconnaissance pour soi sur leur pouvoir d'agir en lien avec le bien-être des élèves-enfants, c'est l'équipe cantine du RPI 1. Nous avons donné à voir dans nos résultats sur les effets de notre intervention la manière dont cette équipe s'est saisie d'éléments théoriques que nous lui avons communiquée de manière informelle. La réalisation autonome de scénarios est bien le résultat d'un effet d'influence de la reconnaissance exercée par la chercheuse.

A la prise d'appui sur la reconnaissance des acteurs pour favoriser des changements à effets positifs s'ajoute l'opportunité d'être reconnu par les autres dès lors qu'une implication dans le processus de la démarche d'étude d'impact est initiée. En effet, cette démarche s'inscrit dans un modèle participatif et démocratique. Aussi la présence et l'implication de la trésorière d'une petite association de sambo dans une commission dédiée au volet « sport » pour l'élaboration du PEDT, la deuxième année, a permis d'envisager des possibilités de mutualisation de matériel et une reconnaissance émergente sur les capacités éducatives chez les autres participants.

Ces formes de reconnaissance, tant pour *soi* que pour les *autres*, sont les effets produits par l'orientation humaniste qui préside à la réalisation d'une étude d'impact en Sciences de l'éducation.

Nous retenons pour pertinentes les trois hypothèses de travail explicitées ci-dessus et nous allons procéder à un retour sur l'hypothèse de recherche que nous avons posée concernant notre objet d'étude, la démarche d'étude d'impact. La résistance des hypothèses de travail démontrée par les résultats empiriques, nous permet d'avancer que l'étude d'impact que nous avons réalisée a répondu à des exigences théoriques *a priori* et *chemin faisant*, aussi nous pouvons conserver notre hypothèse de recherche.

L'étude d'impact est une démarche pertinente d'accompagnement au changement en Sciences de l'éducation dans le cadre de la mise en œuvre d'une réforme.

⁸⁸ Nous présentons cette prise de conscience de manière détaillée dans le chapitre suivant consacré à des éléments de monographie, dans la partie « Des réactions inattendues ».

Synthèse du chapitre 13 :

Dans le cadre de ce chapitre, nous avons explicité les éléments de nos résultats qui participent à démontrer la robustesse de nos hypothèses.

Nous conservons les trois hypothèses de travail suivantes :

- **L'étude d'impact permet de faire émerger tous les changements attendus et inattendus induits par la mise en œuvre de la réforme des rythmes scolaires.**
- **La participation des acteurs à une étude d'impact est un levier pour l'action en vue d'une appropriation du changement.**
- **La mise en œuvre d'une étude d'impact s'appuie sur et permet la reconnaissance de tous les acteurs.**

Nous pouvons maintenant avancer que notre hypothèse générale est conservée,

L'étude d'impact est une démarche pertinente d'accompagnement au changement en éducation dans le cadre de la mise en œuvre d'une réforme.

Chapitre 14 : Aspects monographiques de la recherche

Ce chapitre est destiné à proposer des éléments monographiques et pour ce faire, nous avons retenus des « épisodes » que nous considérons pertinents pour alimenter l'appréciation de la cohérence entre les étapes de la démarche de recherche. En effet, les éléments monographiques proposés permettent de renforcer l'assise de la compréhension d'un point de vue descriptif du processus de recherche, de son élaboration à sa mise en œuvre, c'est-à-dire sur « ce qui s'est passé ». Pour satisfaire aux modalités du style monographique, nous procéderons à une description détaillée des conditions de réalisation de chaque « épisode ». Nous prendrons en considération, de manière non systématique mais avec une visée de pertinence, trois temporalités constituant l'agir de notre intervention : l'écriture du script par l'apprentie-chercheuse, en passant par la mise en action pour finir au retour sur l'action.

1. De la nécessité de trouver un terrain d'enquête

S'intéresser à la démarche d'étude d'impact sur le seul plan théorique peut faire l'objet d'un travail intéressant mais ne correspond pas à l'exigence de l'exercice d'une thèse qui veut s'inscrire dans les Sciences de l'éducation. En effet, l'utilité sociale de ce champ scientifique est bien une visée et pour ce faire, l'apprentie-chercheuse que nous sommes se doit de trouver un terrain d'enquête, de s'y confronter pour pouvoir prétendre apporter sa petite brique à l'édifice que constitue son champ d'étude. Nous allons décrire les difficultés d'accès au terrain en raison de l'aspect hautement politique qui est attribué à la réforme des rythmes scolaires et nous poursuivrons par les éléments de négociation avec les décideurs qui contribueront à expliciter le design de la recherche.

1.1. Les temps contrastés de l'approche

Nous avons décidé de travailler sur la réforme des rythmes scolaires au printemps 2013 c'est-à-dire avant de candidater pour l'obtention d'un contrat doctoral unique. La question du financement du parcours doctoral s'avère déterminante dans la recherche d'un terrain d'étude. Aussi, nous avons procédé à plusieurs démarches en direction notamment de deux grandes

villes du nord-ouest de la région Midi-Pyrénées qui se sont engagées à mettre en œuvre les nouveaux rythmes dès la rentrée 2013. Ce dernier point est pour nous essentiel afin de pouvoir bénéficier d'une temporalité assez longue pour pouvoir observer les effets de cette mise en œuvre et pouvoir en appréhender son impact. Les deux villes retenues présentes des tendances politiques opposées. La première, de tendance gouvernementale, n'a répondu à aucune de nos demandes motivées de rendez-vous. La seconde, après divers épisodes d'engagements et de désengagements dans le processus de réforme, aux grés des tumultes de la vie politique locale, a accepté de nous recevoir. Nous avons présenté notre projet de recherche, auprès de l'élue en charge de l'éducation et de la petite enfance, en mettant en avant à la fois les avantages de notre orientation théorique pour faciliter le changement et ceux d'une Convention Industrielle de Formation par la Recherche (CIFRE). Nous avons remis un dossier afin que notre proposition puisse faire l'objet d'une décision politique. L'élue nous a affirmé à plusieurs reprises que notre dossier avait retenu l'attention mais sans jamais proposer une date pour contractualiser la démarche.

Nous avons eu l'opportunité de pouvoir bénéficier d'un contrat doctoral unique (CDU) ce qui nous a libéré de la question financière et nous avons donc ouvert notre champ de prospection. Nous avons dès lors communiqué à des professeurs des écoles sur plusieurs sites notre volonté de pouvoir effectuer une étude d'impact sur la réforme des rythmes scolaires et c'est par ce biais de communication informelle qu'une directrice d'école nous a incité à proposer notre étude sur « son » territoire. Nous sommes rentrée en contact d'abord avec le coordinateur puis avec le président de la communauté de communes.

1.2. Le processus de négociation

1.2.1 Des négociations initiales

Notre première entrevue au début du printemps 2014 avec le coordinateur de la communauté de communes dans un premier temps puis celle avec le président de cette institution dans un second temps a mis en avant un intérêt commun à collaborer. Nous avons établi les conditions d'un jeu « gagnant-gagnant », c'est-à-dire relevant d'un calcul coûts-avantages réciproque. Pour le coordinateur, il s'agit d'« avoir une vision vraiment exhaustive de cette réforme sur notre territoire, comment elle s'est faite, comment elle fonctionne mais aussi, et c'est l'impact, comment elle a été perçue par tous les acteurs ». Nous faisons valoir que pour ce faire, il est nécessaire d'avoir accès à toutes les catégories d'acteurs et obtenons de sa part qu'il nous appuie dans les démarches en direction des élus notamment. C'est d'ailleurs par son intermédiaire que

notre projet a d'abord été présenté au président de la communauté de communes car « sans son accord de principe au préalable, ce n'était même pas la peine qu'on se voit, c'est lui qui va décider mais il est favorable donc pas de problème, on va pouvoir travailler ».

Le président, quant à lui, se dit en demande par rapport à des possibilités d'harmonisation et de pérennisation de l'offre éducative sur son territoire dès les premiers instants de notre rendez-vous, posant ainsi un premier cadre pour nous de ses attendus. Nous précisons que nous souhaitons pouvoir procéder à une recherche se basant sur les principes d'une démarche d'étude d'impact que nous définissons alors avec les éléments théoriques que nous possédons.

Notre collaboration s'initie à partir de deux conditions correspondant aux besoins de chacune des parties. La première est de permettre d'éclairer les acteurs et plus particulièrement les élus et le coordinateur en charge des aspects opérationnels de la mise en œuvre de la réforme sur ce qui se passe réellement sur le terrain et sur ce qu'il serait souhaitable de mettre en place pour que « cela fonctionne ». La deuxième est spécifique à l'apprentie-chercheuse que nous sommes car il s'agit d'expérimenter une étude d'impact sur une durée de trois ans et pour ce faire, un accès large aux structures ainsi qu'à leurs documentations est nécessaire.

Nous avons présenté notre projet de recherche lors du conseil communautaire du 28 mai 2014 et trois principes ont fait l'objet de négociation. Le principe d'anonymat pour la restitution des résultats, celui de la considération de la personne humaine avec ce qu'elle implique c'est-à-dire le droit pour les acteurs, quel que soit le statut, de ne pas participer. Enfin, celui de ne pas restreindre l'étude dans un premier temps aux seules préoccupations afférentes aux responsabilités politiques des élus présents. En effet, nous avons défendu le principe de tendre vers l'exhaustivité car « le diable se cache dans les détails » et un des intérêts de l'étude d'impact réside dans la prévention des effets négatifs, faut-il encore se donner les moyens de pouvoir les « débusquer » pour pouvoir les anticiper. Les principes de l'anonymat et de tendre vers l'exhaustivité non pas donné lieu à d'amples commentaires. La posture de considération de la personne humaine a été acceptée dans un premier temps car elle s'apparente aux convictions politiques de l'auditoire mais la clause qui précise que tout acteur, qui semble signifier plus particulièrement pour eux « agent municipal », peut ne pas participer a suscité des réactions de doute, voire de fatalité concernant la non-participation du plus grand nombre. Nous avons alors argumenté en faveur d'une prise en compte d'une lassitude commune face aux réformes incessantes et qu'une des plus-values que nous défendons de la démarche d'étude d'impact réside justement à amener les acteurs à penser autrement, à « voir loin, voir large, analyser en profondeur » pour pouvoir procéder à une régulation anticipée. Ce dernier point

développé, nous avons constaté, à travers des froncements de sourcils notamment, que certains élus avaient compris qu'eux-mêmes allaient peut-être devoir penser autrement⁸⁹. Nous avons donc enchaîné sur un point que nous redoutions, celui du cadrage de l'étude. Nous sommes face à un auditoire, exception faite du président qui est un « ancien étudiant et ayant mené une maîtrise », non familier des méthodologies de recherche et donc du temps nécessaire au traitement des données. Nous avons explicité notamment celui des entretiens afin que les élus comprennent que pour des raisons de faisabilité, il nous était impossible d'interviewer tous les acteurs dans toutes les écoles du territoire. Nous avons établi de prendre en considération la parole de tous les élus et directeurs ou directrices des écoles et proposé de faire un focus sur une partie du territoire sur laquelle tous les acteurs intervenants dans les écoles contribueraient à la recherche, toujours en respectant le principe de volontariat. Le choix du RPI 1 s'est imposé en raison de deux arguments. Le maire du RPI 1 B s'est déclaré tout de suite en faveur du projet de recherche et s'est montré très incitatif en direction de ses deux collègues élus avec qui il dirige le RPI 1 : « Je suis favorable pour savoir comment est reçue la réforme sur le RPI et comme nous voulons que ça fonctionne bien sur notre RPI, vous pourriez venir chez nous, ça pourrait nous aider à résoudre nos problèmes ». Nous sommes restée en retrait des discussions pendant quelques minutes pendant lesquelles nous tentions d'apprécier le niveau d'engagement des uns et des autres afin de pouvoir nous positionner. Nous percevons que les deux élus du RPI 2 sont plus sceptiques concernant notre travail universitaire et que le président, malgré son intérêt, ne souhaite pas s'imposer. Nous comprenons cette position en raison de sa très récente élection, une semaine à peine, et du changement de gouvernance qu'il souhaite mettre en œuvre. Nous argumentons à notre tour en faveur du RPI 1 en mettant en avant que c'est la directrice du RPI 1 B qui nous a mis en relation avec le coordinateur et qu'elle a déjà communiqué auprès de l'équipe éducative du RPI sur le projet de recherche. La décision est adoptée et nous avons obtenu l'autorisation de tous les élus concernant l'accès aux données dont nous aurions besoin. De plus, un soutien logistique concernant l'impression et la diffusion des questionnaires a été accepté.

1.2.2 Des négociations intermédiaires à l'appropriation

L'avancée du travail de recherche est conditionnée par la participation des acteurs pour satisfaire au principe démocratique de la démarche d'étude d'impact. La production de résultats intermédiaires amène à effectuer des régulations dans l'action d'accompagner et demande de

⁸⁹ Les notes d'observation prise *a posteriori* de cette réunion sont disponibles en annexes

mener des négociations intermédiaires afin de pouvoir maintenir la dynamique du processus de changement engagé. Des négociations ont donc été menées pour pouvoir constituer un groupe de travail que nous voulions le plus large possible.

Il s'est constitué avec toutes les enseignantes du RPI 1 et un accord de principe sur l'extension du groupe aux cadres intermédiaires du territoire a été accepté. Ce groupe de travail s'est fixé comme objectif de relever tous les réseaux d'effets pour pouvoir en comprendre les implications et construire un outil qui permettrait de pouvoir anticiper les effets en amont de la mise en œuvre des réformes. C'est de ce travail qu'une concertation entre toutes les enseignantes et enseignants du territoire concernant la visée d'harmonisation des temps d'APC-TAP a eu lieu. L'intérêt perçu de cette démarche par le corps enseignant est de reprendre la main sur l'organisation interne des temps scolaires. Nous avons observé cette réunion, pour laquelle nous avons déclaré être non active, et avons pu constater le niveau d'appropriation du groupe de travail lors des échanges sur les temps à programmer. Au-delà de la connaissance des instructions officielles et de la prise en compte des directives de l'inspectrice de circonscription, c'est bien une considération en termes de rythmes de l'élève-enfant qui a dominé les interactions avec les enseignantes du RPI 1. Le résultat pour ce RPI est la planification des APC-TAP le lundi en début d'après-midi et l'effet direct de cette prise de décision est la révision de l'emploi du temps hebdomadaire.

De plus, la RRS comprend dans sa prescription l'élaboration d'un projet éducatif de territoire (PEDT) pour laquelle nous avons pressentie des possibilités de mettre en œuvre une démarche prospective pour une co-construction de futurs éducatifs souhaitables.

Nous avons donc négocié sur les conditions d'une co-coordination du PEDT avec le coordinateur de la communauté de communes. Pour notre part, la mise en place de ce dispositif ne pouvait pas se concevoir sans une visée comprenant les dimensions scientifique, participative en sus de celle concernant l'opérationnel. Les négociations menées ont cherché à trouver un équilibre entre ces trois pôles. Il a été décidé de constituer, lors d'une assemblée générale, trois commissions dédiées à co-construire des pistes d'action pour le PEDT. La participation *a minima* des enseignantes du RPI 1 montre que l'appropriation concernant les attendus de collaboration à l'échelle du territoire n'est toujours pas encore instaurée en 2016.

2. Rapport aux enquêtés

La décision politique d'accepter notre intervention sur le territoire éducatif est une première étape mais elle ne prend sens que si les acteurs de terrain acceptent de participer à la recherche. Nous allons tout d'abord expliciter les conditions d'obtention des entretiens de recherche puis nous présenterons deux exemples d'entretiens pour lesquels notre préparation en amont s'est révélée incomplète dans le sens où les passations ont donné lieu à des effets inattendus de notre part. Nous terminerons l'explicitation de notre rapport aux enquêtés par une mise en scène de la valse du don et du contre-don.

2.1. « Décrocher » des entretiens

L'identification des effets produits par la mise en œuvre de la RRS demande notamment de pouvoir recueillir la parole de toutes les catégories socio-professionnelles concernées. Toutefois, si cette question est au cœur de notre travail, il n'est pas à oublier qu'elle ne fait pas partie des préoccupations premières de tous les acteurs éducatifs. En effet, les animateurs et agents communaux se sont tout d'abord montrés réticents, ce qui a nécessité de notre part d'« anticiper » les intérêts respectifs en vue de s'assurer de leur participation. En revanche, il est à noter que tout le corps enseignant a donné son accord de principe sans difficulté.

2.1.1 Importance des temps informels

Nous nous sommes rendue dans les trois écoles du RPI 1 à plusieurs reprises avant de demander une participation à nos passations d'entretien aux catégories d'acteurs que nous avons identifiés comme « silencieux ». Notre présence répétée avait pour objectif de pouvoir appréhender les conditions favorables à notre approche en réalisant des temps d'observation des *us* et coutumes des équipes éducatives.

Aussi, nous sommes allées notamment sur le RPI 1 B à cinq reprises sans toujours produire de motifs à notre venue, autre que celui « d'être de passage ». Si les enseignantes constituaient des points d'appui pour notre démarche, nous avons souhaité conserver l'initiative de la demande afin de limiter les influences de domination sur les acteurs visés. En effet, nous anticipons sur le fait que pour pouvoir recueillir la « vraie » parole d'un acteur, il faut que ce dernier soit en mesure d'en apprécier tout l'intérêt qu'il peut en retirer. Aussi, nous avons bien pris garde de ne pas envahir l'espace d'activité de l'*Autre* et d'attendre d'y être invitée ce qui a permis une acclimatation réciproque.

2.1.2 Argumentation mesurée

Nous avons établi un argumentaire en amont de notre approche des acteurs et en fonction de leur catégorie selon des intérêts supposés. En effet, il est essentiel pour notre travail de pouvoir recueillir la parole de tous mais également d'initier un processus d'intérêt pour notre étude afin de pouvoir initier une démarche d'étude d'impact. Nous retiendrons ici l'argumentation que nous avons construite en direction des agents communaux afin de donner à voir qu'elles ont été les précautions mises en œuvre. Lors de cette préparation, nous avons à la fois en tête les réactions des élus à ce propos et nos observations qui nous ont familiarisé avec l'attitude de chacun des acteurs. Pour le RPI 1 B, nous avons déjà précisé que le maire était enthousiaste vis-à-vis de notre intervention et nous supposons qu'il peut avoir exercé un pouvoir de domination hiérarchique dont nous tentons de circonscrire les effets tant positifs que négatifs par rapport à notre objectif. De plus, nous avons remarqué que les trois agents municipaux respectaient une hiérarchie tacite entre elles : la cantinière fait figure de leader dans le groupe car « la cantinière, c'est elle qui gère, nous, on est là pour l'aider », l'agent 1 est le maillon « qui apaise les choses quand ça s'envenime » tandis que l'agent 2 semble être « l'électron libre ».

Un frein attendu à l'implication de ces acteurs consiste à ce que le service cantine ne fonctionne pas le mercredi et peut donc constituer un argument « résistant » au regard de la focalisation médiatique sur cette demi-journée supplémentaire. Aussi, nous avons axé notre argumentaire sur l'importance du temps cantine dans le respect des rythmes des enfants et ce, quelques soient le jour de la semaine. Les partages de temps informels, comme la pause-café, ont été propices au développement de notre argumentaire et à la levée des ambiguïtés sur notre rôle. En effet, nous avons dû être très vigilante à ne pas engendrer des attentes que nous n'aurions pas été en capacité d'accompagner de manière satisfaisante. Aussi nous avons systématiquement répondu par la négative dès lors qu'on nous octroyait un pouvoir de décision ou d'influence qui outrepassait notre statut.

2.2. Des réactions inattendues

Nous proposons de relater des faits significatifs lors de deux entretiens pour illustrer comment nous avons été amenés à construire un équilibre entre nos postures d'intervenant et de bienveillance, en cohérence avec notre orientation de la considération de la personne humaine. En effet, nous avons pensé les temps de passation d'entretien comme une modalité d'intervention c'est-à-dire des temps lors desquels nous étions aux prises avec les doutes ou les attentes des acteurs, notamment ceux qui restent ou qui se positionnent à la marge des

changements entrepris. Aussi, une préparation de l'entretien est effectuée en amont à partir des éléments d'observation du terrain et de la veille documentaire, tant au niveau officiel que médiatique, au regard des spécificités des statuts et rôle de chacun des interviewés. Or malgré cette préparation, nous avons rencontré des réactions inattendues qui nous ont engagées dans un processus de vigilance accrue quant à notre posture de chercheuse. Les exemples retenus participent tous à montrer en quoi la posture de vigilance est essentielle et sont présentés sans ordre hiérarchique de la valeur que nous leur attribuons.

2.2.1 Histoire de ne rien dire, pour tout dire

Pour aborder cet épisode, il est important tout d'abord de contextualiser nos relations avec les acteurs du périscolaire pour ensuite expliciter les conditions et le déroulement de cette *histoire de ne rien dire, pour tout dire*. Nous avons présenté notre projet d'étude d'impact sur la RRS devant vingt-cinq animateurs lors d'une réunion de travail de l'équipe du CLAE du territoire un lundi après-midi. Deux points ont fait l'objet d'une certaine insistance de notre part. Tout d'abord, nous étions prévenues par le coordinateur que les animateurs étaient emprunts de doutes concernant les changements déjà engagés, telle l'instauration du mercredi matin et que de plus, ils risquaient de se montrer retissant face à une « chercheuse ». Nous ne pouvions pas, dès lors que nous étions en possession de ces éléments, procéder à une présentation « normale », c'est-à-dire pensée pour un public d'animateurs en territoire rural de manière générale. Aussi, nous avons commencé par dire que nous étions « en reprise d'étude » et que nous avions « besoin de leur aide » pour connaître tous les changements que la mise en œuvre de la RRS avait provoqués. Le deuxième temps de notre intervention a consisté à présenter notre projet tout en abondant notre discours de questions indirectes, telles « on est en droit de se demander », de manière à interpeller l'auditoire et donner un caractère moins formel à notre présentation. Après avoir insisté sur le respect du principe de l'anonymat, nous avons proposé différentes modalités pour pouvoir fixer un créneau horaire afin d'optimiser nos chances de pouvoir accéder à leur parole.

L'animatrice 1⁹⁰ s'est montrée très enthousiaste à l'idée de pouvoir dire ce qu'elle pense de la réforme et elle est la seule à prendre contact par mail pour fixer un rendez-vous, le soir même de notre présentation. Le rendez-vous est fixé pour le mardi 3 juin à 14 heures, c'est-à-dire après son service. L'entretien se déroule dans le bureau de la directrice, un espace très exigu

⁹⁰ Entretien 142 disponible en annexe

dans lequel nous sommes assises côte à côte. L'animatrice semble à l'aise et quelque peu pressée de nous parler. Nous précisons les conditions de passation comme l'enregistrement de l'entretien à des fins de retranscription, les propos anonymés et la possibilité de refuser de répondre à une ou plusieurs questions. Le dictaphone est posé devant nous et ne donne lieu à aucune objection, ni à aucun regard. Le recueil des données illustratives en tout début d'entretien nous laisse percevoir que cet entretien pourrait être fondateur pour notre réflexion sur les perspectives d'accompagnement du changement pour les acteurs de l'animation périscolaire. En effet, l'animatrice 1, âgée de quarante ans, déclare être titulaire d'une maîtrise de sociologie et d'intervenir sur le territoire comme animatrice depuis dix ans. Nous réalisons alors que d'une part, une certaine proximité en matière de formation universitaire va nous permettre d'aller plus loin que ce que nous avons envisagé en amont lors du temps de préparation et que d'autre part, son ancienneté en tant qu'animatrice sur le territoire va nous donner accès à la fois à l'historicité⁹¹ du fonctionnement du périscolaire local et à celle de la mise en œuvre de la RRS. Nous avons même pensé que cette animatrice pourrait être un porte-parole auprès de ses collègues. Or l'entretien se déroule selon nous sans apporter les attendus en matière de vision de l'animation. Les propos semblent rester centrés sur des revendications concernant la mise en œuvre de la RRS, « assez rapide » ou « limite » et ne s'ouvrent pas sur des propositions ou perspectives pour un futur souhaité.

Parler pour ne rien dire ...ou dire ce qui n'est pas encore audible par l'apprentie-chercheuse que nous sommes en ce début de travail de recherche ? En effet, si nous sommes toujours vigilante à ce que l'*autre* soit en capacité cognitive ou psychologique de recevoir notre message, notre posture réflexive *via* notre cahier de vigilance de chercheur nous a permis d'identifier que cette précaution était valable également pour nous. Face à une personnalité forte nous n'avons pas pris tout de suite la mesure de la souffrance exprimée tacitement en lien avec un manque de reconnaissance de la part de la direction du CLAE. Le ton revendicatif employé pour décrire des problématiques administratives ainsi qu'une position en contre des changements engagés sans pouvoir aller vraiment au-delà, nous a amené à penser que cet entretien n'était pas très riche en informations. Or, il s'avère que c'est la seule animatrice qui, avec du recul, nous avait donné les premières clés de compréhension des jeux d'acteurs entre d'une part la direction du CLAE et les animatrices et d'autre part, entre le corps enseignant, et la direction du CLAE. Le temps de retranscription et de l'analyse a donc représenté un temps de latence pour la prise en

⁹¹ Entendue au sens de Touraine (1973) c'est-à-dire pouvoir repenser la dynamique de l'histoire de la mise en œuvre de la RRS ainsi que la capacité d'action des acteurs éducatifs en vue d'un changement.

considération des informations fournies plus ou moins implicitement. En effet, c'est dans la réponse sur sa position concernant la réussite éducative que l'on retrouve des traces du jeu des acteurs au sein du CLAE : « Ben, là, il faudrait peut-être commencer par s'accorder pour savoir ce qu'il faut faire, hein, euh, bon, déjà ! La réussite éducative, déjà, je ne suis pas sûre que tout le monde comprenne bien ce que s'est, hein, là-bas, ils ne savent pas, ça c'est sûr et puis nous, ben, pas trop non plus, déjà, avec les collègues, ce n'est pas pareil, voilà ». Après confirmation de notre première interprétation auprès de l'animatrice, nous pouvons avancer « commencer par s'accorder » signifie qu'il y a une dissonance entre ce qui est dit et ce qui est permis et « avec les collègues, ce n'est pas pareil » montre au contraire une adhésion à l'équipe territoriale d'animation. « Là-bas » est l'expression qui traduit la représentation d'une direction extérieure au territoire d'exercice de l'animation. Concernant les rapports entre directions scolaire et périscolaire, il fallait traduire ces propos suivants, « Voilà, je ne pense pas que la réforme est changée quoique ce soit, on se débrouille pour que ça se passe bien et comme on a envie, voilà, nous, on ne se prend pas la tête avec n'importe quoi déjà, voilà. », comme une prise de marge de manœuvre de la part des animatrices face aux luttes de pouvoir entre les directions. Avec le recul et les connaissances développées sur les logiques d'action des acteurs du territoire au fil de l'étude, nous reconnaissons que nous sommes passée à côté de l'opportunité d'en savoir plus et d'un gain de temps pour la réflexion stratégique sur un accompagnement pertinent. Un effet contre-intuitif a émergé de l'effet d'attente immédiatement ressenti au regard du début de notre rencontre, nous voulions profiter d'une certaine proximité dans les connaissances universitaires pour pousser la réflexion sur le domaine de l'animation, a contribué à masquer les informations données.

2.2.2 Histoire de communauté

La responsable des bus ainsi que deux chauffeurs du RPI A ont accepté de passer un entretien de recherche « pour jouer le jeu ». Nous souhaitions connaître le fonctionnement, surtout les contraintes liées à leur statut de prestataire de service auprès du Conseil départemental qui, pour mémoire, n'a pas donné suite à nos multiples relances en vue d'un entretien de recherche, et les sensibiliser sur leur rôle dans les problématiques de rythme posées par la RRS.

Chacun d'entre eux s'est exprimé sans difficulté particulière sur la réforme mais c'est la responsable qui s'exprime le plus et qui répond systématiquement la première lorsque nous posons une question. On constate rapidement que malgré la « bonne ambiance chez les chauffeurs », une certaine hiérarchie est respectée même lors des temps hors travail.

L'appréciation de la RRS se focalise en premier lieu sur le vécu des enfants. En effet, ce sont les effets directs et négatifs sur les enfants qui sont énoncés par la responsable (Ent.1435), « cinq jours, c'est lourd pour les enfants parce qu'il faut qu'ils se lèvent cinq jours sur sept » et une « comparaison avec les quatre jours et les cinq jours » met en évidence un antagonisme dans le choix des qualificatifs : « beaucoup plus reposés » pour l'avant réforme alors qu'« ils sont épuisés » pour le nouvel aménagement hebdomadaire du temps scolaire. Notons que c'est le nom de « gamin » qui remplace très vite celui d'« enfant » conférant ainsi une plus grande familiarité mais aussi une conception dénotant le caractère « espiègle » que l'on peut attribuer au sens de ce mot. D'ailleurs, les trois professionnels s'accordent sur des justifications relevant du registre des comportements observés dans le bus : « Dès qu'ils sont fatigués, ils chahutent beaucoup plus » (Ent.1435), « moi, je m'arrête le soir pratiquement tous les jours » (Ent.1437) et « Je leur dis de se taire, ils ne m'entendent même pas tellement ils chahutent » (Ent.1436). C'est bien une position commune en défaveur de l'ajout du mercredi qui est émise et qui se traduit par la description de comportements « inadéquats ». La liberté de parole de ces acteurs, y compris sur les difficultés rencontrées, nous font pressentir certains effets positifs du temps d'approche que nous avons mis en place en amont afin d'éviter les conditions d'une communication pouvant être ressentie comme violente.

C'est lorsque nous avons précisé qu'en tant que chauffeurs de bus, premiers adultes à prendre en charge les enfants le matin (38% des enfants prennent le bus quotidiennement), ils faisaient pleinement partie de la communauté éducative et qu'à ce titre, leur parole est non seulement légitime, mais a de la valeur au regard de la question des rythmes que l'entretien a basculé. Tout d'abord, le discours se fait hésitant puis les voix se durcissent pour exprimer un sentiment d'infériorité comme « on est petits » (Ent.1435) et même jusqu'à ce que nous voulions absolument éviter : « On n'est pas comme vous, nous, ou les maîtresses, nous, on est des ouvriers, quoi » (Ent.1437). Par réflexe, nous avons tenté de reprendre la parole pour « maîtriser » la situation. Nous avons affirmé notre avis, sortant ainsi de notre posture de celle « qui a besoin de savoir » pour investir momentanément celle « qui sait ». C'est un moment de l'entretien où une tension interne se fait jour chez l'apprentie-chercheuse, la perception d'avoir été trop loin et à la fois la conviction que *les choses doivent être dites*.

Le regard de la responsable s'est tout d'abord embué, ses mains se sont crispées et ont rapidement pris place sous la table, son corps s'est reculé sur la chaise et sa tête s'est baissée. Ses deux collègues, jusqu'alors un peu voûtés sur leurs chaises et en retrait, se redressent et manifestent sans retenue leur contentement : l'un tape sur la table comme s'il avait réussi à

« écraser » quelque chose et l'autre, éclate de rire et se frotte les mains en regardant tour à tour ses deux collègues et nous-même. Le contraste entre les réactions de la responsable d'une part et des deux chauffeurs d'autre part, nous a quelque peu davantage dérouté. Si la manière de réagir des deux collègues de la responsable n'était pas prévue, l'objectif « caché » que nous nous étions fixée en amont de l'entretien, une sensibilisation de leur rôle au sein de la communauté éducative locale, semble être amorcée. Concernant la réaction de la responsable, on perçoit une prise de conscience qui déstabilise l'identité affichée de « prestataire de service ». Elle reprend la parole mais détourne la discussion sur des aspects de sécurité ce qui lui permet de revenir à ce qu'elle maîtrise et reprendre sa posture de « chef ».

Nous avons, à la suite de cet entretien, pu observer que les comportements des chauffeurs avaient changé, plus attentifs à l'arrivée des enfants vers eux, et les échanges informels avec un des chauffeurs de bus nous ont appris que le car n'était plus systématiquement arrêté pour avoir du calme, « je ruse avec eux et maintenant, ça va mieux ». Il y a eu une transformation de l'identité professionnelle qui s'est élargie à celle d'acteur éducatif.

2.3. Des temps de valse

Au regard du bon accueil et du temps que les acteurs n'ont pas hésité à nous accorder, et ce malgré les « cascades d'imprévus à gérer dans l'urgence », nous avons tenu à respecter « à la lettre » notre posture en faveur du contre don. Cette dernière s'est révélée porteuse de motivation pour certains des acteurs. Nous allons décrire trois situations lors desquelles nous nous situons dans une posture de contre don, et plus particulièrement aux temps correspondant au *demander - donner* dans une première partie, et à celui du *recevoir - rendre* dans une seconde en donnant à voir les effets produits, tant sur les acteurs que sur nous-même.

2.3.1 Participation à la vie du territoire

L'année 2014 a été marquée, pour notre part, par événement sur le territoire auquel nous avons souhaité participer. C'est la fête du RPI 1, le 5 juillet 2014, lors de laquelle est dévoilé le résultat du projet « Façades de la rue, de la préhistoire à nos jours » pour lequel tous les acteurs de l'école ont été fortement mobilisés⁹² durant notamment les trois derniers mois de l'année scolaire. Nos intentions de départ étaient de pouvoir tisser des liens entre les différentes données de terrain recueillies (entretiens et observations) en rapport avec une certaine forme de continuité éducative dont nous voulions pouvoir appréhender le résultat et les effets. De plus,

⁹² Ce projet est largement convoqué dans les entretiens de 2014 par les acteurs et sa mise en œuvre a fait l'objet de temps d'observation car intégré aux APC par les trois écoles du RPI.

ce projet ayant donné lieu à des tensions entre acteurs, nous voulions constater si elles se manifestaient de manière durable. À des préoccupations scientifiques s'ajoute celle de notre posture en faveur du don et contre-don. Aussi, nous voulions également, par notre présence, montrer que nous portions de l'intérêt au collectif RPI, c'est-à-dire *donner* après avoir *demandé* et obtenu « une part d'eux-mêmes ».

Cette fête a eu lieu dans la salle des fêtes de la commune centrale et s'est déroulée en fin de journée afin que « tous les parents puissent venir voir les œuvres de leurs enfants ». Les préparatifs de dernière minute se prolongeant, nous constatons une grande affluence devant la porte d'entrée. Ce sont les trois agents de service du RPI 1 B qui, libérées de toutes contraintes professionnelles, nous entraînent pour nous « montrer comment on a bien travaillé, tu vas voir, c'est super, les parents ne vont pas en revenir ». Rejointes par les deux ATSEM du RPI 1 A, chacune nous commente respectivement son travail. D'une vue parcellaire de ces travaux lors de nos temps de présence sur les trois écoles du RPI, nous bénéficions alors d'une vue générale du résultat de ce qu'a donné un travail collectif intense, au-delà des divisions explicites, comme implicites, entre les acteurs de l'école dans les pratiques quotidiennes. Le circuit à sens unique entre des façades dépassant la hauteur d'homme et parsemé de sculptures fabriquées par les élèves-enfants nous a permis une certaine proximité avec les familles. Elles nous ont fait part de leur satisfaction et étonnement lorsque nous avons précisé que le CLAE avait largement contribué à la réalisation de ce projet. L'animatrice 1 du RPI 1 B nous a entendu et nous a fait part de sa fatalité par rapport à la non-reconnaissance des parents du travail fourni par les animatrices. Nous avons interrogé la directrice de cette même école sur les raisons de la non-mention du CLAE sur le panneau indiquant les écoles à l'entrée de l'exposition. La réponse s'est faite sans détour et notre échange a été bref :

« Ah, ben, on n'y a pas pensé, euh, avec tout ce chamboulement depuis ce matin... »

« Oui, je comprends mais pour les filles, les animatrices, t'en penses quoi ? »

« Ça craint, oui, surtout que sans elles, euh, mais, bon, les parents le savent ! »

Nous avons mis en avant dans nos interactions avec les élus, très satisfaits de l'exposition, qu'il y avait là matière à encourager les collaborations entre le scolaire et le périscolaire en vue d'une continuité éducative au quotidien. La fierté partagée par tous les acteurs, élus et professionnels de l'école, de nous montrer « ce qu'on est capable de faire chez nous » (animatrice) car « On est peut-être à la campagne, on n'a pas trop de moyens mais on peut faire des trucs chouettes,

mieux qu'en ville car ça, ils ne le font pas là-bas » (ATSEM) nous permet de penser que la ruralité pour ce territoire n'est pas un frein à l'action.

2.3.2 Nuage de mots : un moi qui se dit

Nous proposons une danse sur les temps du *recevoir* et du *rendre* avec une animatrice du CLAE du RPI 1 A qui a commencée à la suite de notre décision de montrer avant le deuxième entretien les éléments iconographiques fournis par Iramuteq pour sensibiliser les acteurs au traitement de leur parole et réduire l'image « obscure » que certains nous renvoyaient sur notre travail de « scientifique ». L'animatrice s'est intéressée au dendrogramme mais c'est le nuage de mot qui l'a séduite : « Non mais c'est beau chouette ça, tu peux m'en donner un pour moi ? ». Nous avons naturellement répondu à sa demande en lui présentant « son » nuage de mots une semaine plus tard. Nous lui avons brièvement réexpliqué les procédés qui conduisent à la réalisation du nuage, le temps d'un échange plus développé n'étant pas possible.

Un mois plus tard, lors d'un temps d'observation qui ne concernait pas directement cette animatrice, nous nous sommes rendue compte qu'elle avait affiché « son » nuage de mots dans un petit coin de la salle du CLAE. Nous considérons ici qu'elle a reçu le nuage de mots comme un don et le fait de l'avoir affiché comme un rendu. Aussi nous avons attendu qu'un moment propice à des échanges se présente pour l'interpeler à ce sujet. Le lendemain matin, pendant la récréation, nous lui avons manifesté notre reconnaissance pour avoir affiché notre don et un échange dont le contenu comporte de l'inattendu pour nous a lieu. Nous proposons un extrait que l'animatrice a accepté que nous enregistrions :

- « Ouais, t'as vu, ben, c'est beau et puis tu me l'as donné donc c'est normal que je le garde, non ?
- Oui, bien sûr, mais tu l'as accroché, tu peux me dire pourquoi ?
- Eh, mais c'est que j'ai réalisé que c'étaient mes mots en fait, tu vois, tu m'as écouté et là j'ai mes mots ! Mais j'ai un souci avec ça quand même parce que tu vois, là, truc, parler, euh, ça veut dire quoi ? Euh, mais heureusement qu'il y a le mot enfant sinon on pourrait dire que n'importe qui l'a dit ça, non ?
- Non, c'est bien toi ! Mais pourquoi tu l'affiches si ça te gêne ?
- Ben, parce que, parce que ça m'aide à réfléchir, euh, pourquoi « aller » est plus gros qu'« enfant », euh, il n'y a pas « rythme », euh, voilà, je réfléchis, oui, même sans toi ! »

3. Éléments clés sur la démarche

Nous allons maintenant présenter des éléments que nous estimons comme des clés d'intelligibilité pour la démarche que nous avons effectuée. En effet, il s'agit de donner à voir comment notre conception théorique de la démarche d'étude d'impact a été non seulement mise en partition pour reprendre une métaphore musicale mais également mise en scène.

3.1. Appréhension du territoire sensible

Nous avons annoncé que nous ajoutions une dimension à la conceptualisation d'un impact pour notre domaine de référence aussi, nous donnons à voir maintenant comment nous avons appréhendé la dimension du territoire sensible. Pour mémoire, il s'agit de décrypter quels sont les éléments d'un territoire qui lui permette d'être en mesure de répondre à une injonction et ce, avant intervention extérieure. En effet, le territoire éducatif est un acteur dans le processus de réforme et à ce titre, il présente des faiblesses que nous transposons en risques et des forces que nous traduisons par des potentialités. Nous avons esquissé les zones de sensibilité du territoire éducatif investigué à partir des informations accessibles sur l'histoire politico-éducative de ce territoire. Aussi, la connaissance de la constitution en RPI du territoire scolaire à l'échelle de la communauté de communes depuis 1983 et l'engagement depuis 2000 dans un contrat éducatif local nous ont permis de relever des zones de sensibilité en lien avec une culture de développement territoriale d'une part et avec le réseau éducatif d'autre part. Les zones de potentialité attendues se situent au niveau des pratiques de partenariat local et de la volonté politique de retenir l'éducation comme moteur pour le développement du territoire ce qui constitue pour le moins une base d'adaptation favorable au nouveau changement mais sans prévaloir toutefois de l'appropriation de ce dernier. Les zones que nous qualifions de risquées se conçoivent à partir des tendances qu'il s'agit pour le chercheur-accompagnant de mettre au jour dans leur concrétisation, ou pas, sur le territoire investigué. Aussi, la question de la stabilité des acteurs professionnels se révèle davantage prégnante que celle des acteurs politiques et civils. Les enseignantes ont tendance à quitter le territoire dès lors que leurs enfants atteignent l'âge d'être scolarisé dans le secondaire et les animatrices connaissent une situation de précarité qui ne permet pas de penser une stabilité durable dans ces conditions. Ces deux derniers points constituent des facteurs de vigilance en vue d'une prévention d'effets négatifs potentiels qu'ils peuvent engendrer sur la configuration du changement souhaité.

3.2. Cadrage avec une experte

Le cadrage est une étape essentielle dans la démarche d'étude d'impact ne serait-ce que pour être en mesure de pouvoir mener le projet d'accompagnement à terme et dans les conditions requises pour respecter l'*esprit* de notre démarche. Le recours à un(e) expert(e) n'étant pas exempt de production d'effets, nous allons présenter les conditions du choix de l'experte et l'argumentation du travail de cadrage co-construit.

La théorie de l'étude d'impact stipule la consultation d'experts afin de déterminer l'importance du changement visé par le projet. La notion d'expert nous a posé question et trois éléments nous ont permis de nous positionner quant à la « sélection » de l'expert. Ce choix n'est pas anodin et ce, ni au regard des multiples champs professionnels concernés par la RRS ni aux possibilités d'interférence avec notre travail doctoral. Pour le premier, ce sont nos résultats intermédiaires confrontés à notre volonté de rester concentrée sur la notion de rythme, comme un axe majeur de notre étude, qui nous ont orientés sur un expert du monde scolaire. En effet, si la RRS a pour finalité la réussite de tous et vise une cohérence et une continuité entre les temps scolaires et périscolaires, il n'en est pas moins important de considérer que le lieu école reste central car fréquenté par tous. De plus, les projets éducatifs font l'objet de nombreuses études (Frاندji et al., 2015, Laforets, 2016 ; Rancon, 2018) et notre théorie nous amène, dans les conditions de faisabilité de réalisation de notre travail doctoral, c'est-à-dire seule et avec un temps contraint, à nous recentrer sur un niveau plus micro afin de pouvoir nous intéresser au relevé de tous les micros-changements. Nous gardons cependant le niveau meso (la communauté de communes) comme horizon d'accompagnement.

Quant aux possibilités d'interférence avec notre travail doctoral, c'est une préoccupation constante de notre part que de ne pas faire l'objet de « manipulations » pour ne pas mettre en défaut d'une part l'*esprit* de la démarche et l'engagement pris auprès des différents acteurs d'autre part. Nous rappelons que la RRS a fait l'objet de vives tensions entre les autorités académiques du département et les acteurs de notre terrain d'investigation d'où la nécessité de rechercher une expertise à l'extérieur du réseau départemental.

Le dernier élément de détermination de notre choix a été une opportunité de circonstances. Nous avons rencontré, lors d'un de nos déplacements à des fins de communication sur notre travail, une conseillère pédagogique⁹³ qui nous a interpellée sur les problématiques politiques et temporelles de notre démarche d'étude d'impact « en Sciences de l'éducation ». Son territoire

⁹³ Par souci d'assurer l'anonymat, nous nommerons cette conseillère pédagogique dans les propos suivant « experte » ce qui correspond au statut que nous lui reconnaissons.

d'action professionnelle se situe dans une région limitrophe à la nôtre ce qui lui confère un atout d'extériorité vis-à-vis de notre terrain et nous donne l'opportunité de nous confronter aux aspects plus généraux des changements attendus par la mise en œuvre de la RRS. De plus, sa circonscription est de nature rurale et a commencé par mettre en place un Projet éducatif de territoire (PEDT) et expérimente, au moment de notre rencontre en janvier 2015, les nouveaux horaires et le « tandem des APC et TAP ». Nous lui reconnaissons un niveau d'expertise riche et varié en raison d'une part de son parcours professionnel qui n'est pas déconnecté de la réalité de terrain et d'autre part, de son état d'esprit, c'est-à-dire réaliste sur ce qu'on peut demander mais optimiste pour une démarche d'ouverture.

Aussi nous avons bénéficié de temps d'échanges, en face à face et à distance, sur la base de nos premiers résultats pour établir notamment une première estimation de l'importance de l'impact au regard des changements attendus et souhaités.

L'importance de l'impact est un indicateur de synthèse⁹⁴ qui prend appui sur des variables d'évaluation concernant l'étendue, l'intensité et la durée de l'impact. Nous donnons à voir maintenant une des cartographies de l'importance des changements attendus que nous avons co-élaborée avec l'experte et faite validée par les acteurs professionnels impliqués.

Tableau 25. Cartographie de l'importance des changements attendus

(adaptée d'Autissier et Moutot, 2013)

Axe d'études	Dimension	Changement	Catégories d'acteurs						
			Élus	Cadres intermédiaires	Enseignants	ATSEM	Agents	Animateurs	Familles
Axe organisationnel	Organisation	Nouveaux horaires	1	1	2	2	2	2	2
		Mercredi matin	1	2	4	2	2	3	4
		Pause méridienne	1	1	2	1	3	1	1
		APC	0	1	2	3	2	2	1
		TAP	3	2	3	3		3	2
		PEDT	3	2	3	0	0	2	1
Axe opérationnel	Compétences	Techniques	1	1	2	1	1	2	-
		Gestionnaires	3	2	2	-	-	-	-
		Comportementales	2	3	3	1	1	2	2
	Fonctionnement	Coordination	3	4	4	2	2	2	2
		Rythme	2	3	4	2	2	2	3

⁹⁴ Cet indicateur de synthèse a fait l'objet d'une présentation dans le point 2.4 du chapitre 2 et les critères d'évaluation sont explicités au point 2.3 de ce même chapitre.

L'importance attribuée aux changements attendus s'effectuent selon un code chiffré qui correspond à l'empan d'appréciation de l'importance allant de 0 à 4 selon les catégories d'acteurs répertoriés. Les axes d'étude retenus sont ici d'ordre organisationnel et opérationnel. L'élaboration de cette grille a fait l'objet d'argumentations des deux parties, experte et apprentie-chercheure, sur les justifications des mesures prises. En effet, les acteurs portent souvent « plusieurs casquettes » et il s'agit d'identifier celle qui domine sans éluder les autres. Nous avons gardé les principales catégories d'acteurs, à l'exclusion des élèves-enfants, pour garder une vision large des attributions d'importance des changements prescrits. Nous précisons que les associations du territoire n'ont pas manifesté d'intérêt pour la réforme au moment du temps de ce cadrage.

Un accord assez rapide a été trouvé pour l'importance notée 4 et elle apparaît plus fréquemment dans la colonne de la catégorie « enseignants » ce qui se justifie, non pas par un effet de domination de l'experte, mais bien parce qu'ils sont les destinataires « privilégiés »⁹⁵ de la prescription. En effet, si le PEDT est un projet qui englobe tout le territoire et « emblématique » de la réforme, il reste « incitatif » et non obligatoire. En revanche, la participation des enseignants au PEDT fait partie des changements attendus par l'administration de tutelle et demande à ce titre une extension de l'organisation professionnelle avec des modifications sur l'identité territoriale de cette catégorie d'acteurs. De plus, la grande majorité des enseignants ont des enfants en âge scolaire ce qui accroît la part d'intensité du mercredi matin, en *sus* des problématiques professionnelles. Toutefois, les attributions d'intensité, qui participent à l'appréciation de l'importance, ont représenté d'importants moments d'échanges pour les catégories des élus et des familles. En effet, pour les premiers, les élus, l'intensité des modifications ou perturbations engendrées par la RRS comprend ici la double organisation, au niveau communal et au niveau intercommunal, dont la responsabilité politique leur échoie pour le territoire éducatif. Si les trois changements afférents aux nouveaux horaires, au mercredi matin et à la pause méridienne constituent une modification, elle n'est pas majeure et semble être plus perturbatrice au moment de la prise de décision que pour la gestion du quotidien. Ce sont les TAP et le PEDT qui paraissent porteurs à la fois d'une plus grande étendue et d'une plus grande durée dans les perturbations engendrées. Pour les familles, l'appréciation de l'importance des changements attendus est beaucoup plus difficile à apprécier, seul le mercredi matin présente le maximum sur les trois critères d'évaluation constituant l'importance. Les changements internes au lieu école ne sont pas visibles par ces derniers et constituent donc

⁹⁵ Tous les termes ou propos entre guillemets dans cette partie sont issus des échanges avec l'experte.

davantage des zones de vigilance pour la démarche d'accompagnement que des changements attendus importants.

Le retour vers les acteurs a donné lieu à des ajustements sur la catégorie des familles concernant l'importance du changement attendu en matière de rythmes, évalué à 2 par l'experte et l'apprentie-chercheure, elle a été réévaluée, après discussion, à 3, par ce même tandem.

Le cadrage effectué a permis d'orienter l'étude des micros-changements sur les changements attendus présentant une plus grande importance.

3.3. Référentialisation inversée

Nous avons rencontré des difficultés pour réunir tous les acteurs que nous avons tenu à prendre en considération pour notre étude et ce dans une perspective d'élaboration d'un processus de référentialisation. Plusieurs facteurs tendent à expliquer ces difficultés mais il semble que la répartition géographique des acteurs locaux du territoire soit le plus prégnant. En effet, l'organisation en RPI stipule de fait un éclatement des lieux d'éducation, donc de ses acteurs, et une pluralité de modes de fonctionnement qui ne facilitent pas l'appréhension pour ces derniers d'une problématique de la mise en œuvre de la prescription de manière plus générale. De plus, il n'a pas été possible d'obtenir une journée banalisée par les instances de tutelle (inspection d'académie et autorités locales) qui a pourtant fait l'objet de demandes réitérées de notre part. Face à cette situation de blocage, nous avons donc procédé à ce que nous nommons une *référentialisation inversée*⁹⁶. En effet, nous avons profité à la fois de nos temps de présence sur les lieux école et des entretiens individuels pour faire émerger tant les référés que les référents, c'est-à-dire les actions, les comportements et les représentations d'une part et les attentes d'autre part. Nous avons systématiquement demandé confirmation de manière explicite auprès de chaque acteur concerné afin de s'assurer que les référents et l'interprétation des résultats étaient bien partagés, nécessité aussi pour que notre accompagnement s'inscrive dans la réalité sociale du territoire investigué. Aussi pour parvenir à construire une évaluation correspondant aux finalités de notre étude d'impact, nous avons dû mettre en place une stratégie de communication à des fins de mutualisation des enjeux et ce, d'après chaque catégorie d'acteurs dans un premier temps, et d'un point de vue du territoire éducatif pris dans sa globalité dans un second temps. L'apprentie-chercheure a mis, dans ce processus de référentialisation, à

⁹⁶ Nous remercions Gérard Figari pour ses conseils et nous avoir soufflé cette expression lors des journées de l'ADMEE organisées à Toulouse en juin 2018.

l'épreuve son agir stratégique et communicationnel pour tenter de dépasser les freins et mettre en place des leviers pour satisfaire la visée démocratique et ne pas arrêter la démarche engagée d'étude d'impact. L'enjeu majeur poursuivi était bien que les acteurs soient en position de produire et non de recevoir les résultats de l'évaluation.

Synthèse du chapitre 14

Ce chapitre a présenté une sélection d'« épisodes » de la recherche effectuée de manière à donner à voir « ce qui s'est passé » et ainsi participer à l'appréciation de la validité interne de la thèse proposée. Nous avons procédé à une description détaillée des éléments monographiques se distribuant selon trois perspectives : le terrain d'investigation, le rapport aux enquêtés et éléments clés sur la démarche entreprise d'étude d'impact en Sciences de l'éducation.

La mise à l'épreuve de notre démarche nécessite un terrain d'enquête d'accueil et on a montré les difficultés rencontrées à cet égard, c'est l'obtention d'un Contrat doctoral unique (CDU) qui a permis de concrétiser notre projet auprès d'un territoire rural. Nous avons mis en avant les négociations initiales, avec le président de la communauté de communes pour obtenir les conditions d'un jeu « gagnant-gagnant » et notre présentation aux élus intercommunaux pour obtenir leur autorisation et leur soutien. La description des négociations intermédiaires au fil de la démarche s'est centrée sur le comment se sont concrétisés deux dispositifs d'intervention. Le premier est la constitution d'un groupe de travail avec les enseignantes du RPI 1 et le second réside dans une co-coordination du PEDT avec le coordinateur de la communauté de communes, avec la constitution de commissions de prospective.

La deuxième partie de ce chapitre a pris en considération le rapport de l'apprentie-chercheure avec les personnes sollicitées pour l'enquête. Nous avons montré l'importance d'un temps d'acclimatation réciproque pour instaurer la confiance et la nécessité que les acteurs perçoivent leur intérêt dans la démarche proposée. Le deuxième temps de cette partie s'est attachée à donner à voir des réactions inattendues d'acteurs interviewés qui ont participé à mettre en question la préparation par l'apprentie-chercheure de ces temps d'intervention. La dernière partie a proposé une mise en scène des temps du don – contre-don qui ont finalement

contribué à faire émerger des prises de conscience montrant ainsi l'agir de la posture retenue dans la démarche d'accompagnement réalisée.

La dernière partie de ce chapitre s'est consacrée à des éléments monographiques en lien avec la démarche d'étude d'impact en Sciences de l'éducation. Nous avons explicité la prise en compte du territoire sensible, qui se conçoit en amont de l'intervention, en mettant en avant notamment une zone de potentialité concernant la prégnance de la question éducative pour le développement du territoire et une zone davantage risquée en ce qui a trait à la stabilité des équipes professionnelles de l'éducation. Le cadrage de l'étude d'impact avec une experte a constitué le deuxième temps de cette partie. Les conditions du choix de l'experte exposées ont montré à la fois un effet de circonstance et un effet d'opportunité. Nous avons illustré le résultat de notre collaboration avec l'experte à partir d'une cartographie de l'importance des changements attendus en fonction des catégories d'acteurs concernés. Nous avons mis en avant que ce sont les enseignants qui sont sujets à la plus forte importance des changements attendus. Le processus de référentialisation inversée a montré l'agir stratégique de l'apprentie-chercheure pour maintenir les conditions d'action afférentes à la démarche d'étude d'impact.

Chapitre 15 : Impact sur la chercheure

S'intéresser à une démarche telle que celle de l'étude d'impact et *a fortiori* lorsqu'on a travaillé à participer à son adoption théorique dans le champ des Sciences de l'éducation et qu'on a expérimenté sur le terrain notre conception, il semble pour le moins pertinent d'appliquer ces principes à son propre parcours de formation *sur et par* la recherche.

Nous avons défendu l'idée que pour apprécier l'impact d'un projet de changement, notamment *a posteriori*, la prise en compte de la dimension temporelle est essentielle. En effet, le temps, cette denrée rare diront certains, est pourtant selon nous un allié stratégique à qui on doit réserver une place pour pouvoir « se hâter lentement »⁹⁷ vers un changement effectif et durable. Toutefois, dans le cadre d'une formation doctorale, le temps n'est pas extensible aussi nous allons présenter une photographie des effets de la mise en œuvre de la recherche présentée tout en admettant *a priori* que toutes les traces ne nous sont pas encore accessibles.

Nous proposons donc une partie de manuscrit sur notre personne ce qui nous amène à endosser le rôle de « sujet », nouvelle et dernière posture car se former, c'est entrer dans une forme et donc ici dans celle d'une chercheure en Sciences de l'éducation mais le prix de cette transformation n'est pas exempt d'effets directs et indirects sur le *sujet en devenir*.

Nous allons axer nos propos sur les deux dimensions qui participent à notre cheminement lors de notre travail de recherche : la mise en question du sujet de recherche et la confrontation à l'empirie par l'apprentie-chercheure.

1. Une apprentie-chercheure en question

Nous allons aborder la dimension théorique de notre travail de recherche selon les trois temps que nous reconnaissons à la démarche d'étude d'impact. Nous allons ainsi expliciter les différents effets perçus en amont, pendant et en aval de la recherche menée.

⁹⁷ Nous faisons ici référence à Boileau dans Art poétique pour illustrer que le changement n'est pas un processus linéaire qu'il s'agit de décider, l'œuvre que représente une thèse est bien le résultat d'une multiple remise sur l'ouvrage.

1.1. Sujet à construire ou Réflexivité en amont de l'action

Le lancement dans un parcours doctoral a besoin d'un appui, tel le coureur d'obstacles, pour se propulser en avant vers la ligne d'arrivée. La raison de travailler sur l'objet « étude d'impact » trouve son origine, pour ne pas dire sa *cause*, dans notre formation de Master en Sciences de l'éducation et s'inscrit donc dans une continuité. Cependant, entre la réalisation d'un mémoire de Master 2 Recherche et la conception d'un sujet de thèse, il y a un saut qu'il n'est pas à minorer dans cette partie car si l'apprentie-chercheuse que nous étions en ce début de doctorat n'est pas partie de rien, le processus de changement ne peut s'effectuer sans un mélange de ressenti entre une grande incertitude et des représentations *a priori* que nous reconnaissons aujourd'hui comme majoritairement subjectives. Bachelard (1985) nous conforte quand il considère qu'« On ne peut étudier que ce qu'on a d'abord rêvé. La science se forme plutôt sur une rêverie que sur une expérience et il faut bien des expériences pour effacer la brume du songe » (*Ibid.* p. 46).

De plus, c'est bien la question de l'appréhension du changement sur *soi* en même temps que de poursuivre une visée d'accompagnement au changement pour les *autres* qui se pose. Arrêtons-nous sur ces deux considérations sur l'apprentie-chercheuse qui nous semblent être le moteur du processus de changement de la doctorante et par voie de conséquence du sujet finalement présenté dans ce travail.

Incertitude avons-nous dit car il s'agit de « traverser le fleuve » et d'atteindre l'autre rive, celle habitée par les docteurs en Sciences de l'éducation, ceux-là mêmes qui ont réussi à apporter leur pierre à l'édifice. Nous nous sommes ancrée dès le départ dans une orientation que nous qualifions *a posteriori* de « risquée » parce que si nous avions pour ambition d'installer les premiers jalons pour l'adoption de l'étude d'impact comme démarche d'accompagnement du changement en Sciences de l'éducation au niveau doctoral, force est de constater que nous ne disposons pas de nombreux éléments établis pour bâtir un protocole de recherche de manière rassurante. Nous avons explicité en introduction que ce sujet de départ consistait pour nous un défi et que c'est en cela qu'il avait retenu en partie notre intérêt, nous relevons maintenant « l'effet novice » sur notre début de parcours. Confirmer ou enrichir une théorie déjà ancrée dans notre discipline aurait été sans doute moins déroutant, voire perturbant, mais prendre des chemins de traverse entre les différents domaines scientifiques traitant de l'étude d'impact est un enrichissement sans conteste et nous a permis de conforter notre appropriation des valeurs de notre champ d'étude. Envisager le transfert d'une théorie dans une autre discipline est une

des possibilités⁹⁸ pour le chercheur qui en appréhende l'opportunité pour faire avancer la compréhension des phénomènes dans son champ d'étude spécifique. Toutefois, la notion de transfert n'est pas satisfaisante car elle nous semble trop porteuse des sens d'automate et de substitution et au regard des disciplines sources pour notre étude, les sciences de la gestion et de l'environnement notamment, il ne peut s'agir d'adopter des valeurs ou des méthodologies que nous ne reconnaissons pas comme « valable » pour notre champ d'étude. Aussi c'est bien la notion de conversion qui va présider à la construction de notre objet de recherche, l'étude d'impact en Sciences de l'éducation. Nous considérons le terme de conversion, non pas au sens religieux, mais « comme un mécanisme, dispositif ou procédure de transformation » tel que défini par Dépret et Baillé (2009, p75). Nous partageons avec ces auteurs qu'une conversion a lieu « dans et par le passage d'un système de représentation à un autre » (p79). Il s'agit donc de circonscrire en quoi et comment les différents éléments théoriques et méthodologiques constitutifs de la démarche d'étude d'impact peuvent s'adapter à notre champ d'étude. En effet, nous sommes partie de la séparation disciplinaire avec une identification des paradigmes dominants dans les champs considérant l'étude d'impact comme une démarche d'accompagnement du changement.

Mais pour effectuer une conversion pertinente d'une théorie d'un domaine à l'autre, deux risques majeurs doivent faire l'objet d'une attention particulière pour éviter les effets d'influence, voire de contamination.

Le premier est de considéré l'équivalence des sens des notions octroyés par les domaines de référence. Aussi, la notion d'impact ne pouvait pas se dispenser d'une contextualisation d'usage, tant elle est employée de manière diverse et variée, pour être ensuite recontextualiser de manière précise et pertinente à notre discipline d'appartenance :

L'impact final d'un changement en Sciences de l'éducation prend sens et forme
au croisement des effets produits par les actions des acteurs et des zones de
sensibilité du territoire concerné.

La définition établit, elle constitue une première fondation pour notre avancée.

Le second risque réside dans le positionnement pour la théorie en construction entre les pôles de la science positive et celui de la science normative. Le premier pôle n'est pas pertinent car

⁹⁸ Deux autres possibilités consistent en la généralisation d'une théorie existante ou créer une théorie par combinaison de lois existantes mais indépendantes.

étudier le changement dans le cadre d'une étude d'impact en Sciences de l'éducation ne peut vouloir dire se référer uniquement au fait, à son observation et description, sans prendre en compte la dimension de ce qu'il devrait être. Le fait éducatif porte en son sein des valeurs car il s'agit d'un devoir-être (Reboul, 1989) et il ne peut donc s'appréhender, dans le cadre d'une étude d'impact, comme dans les sciences dites exactes. La logique de la *preuve* ne peut donc être la même. D'autre part, la science normative ou régulative se réfère aux connaissances en lien avec ce qui doit être, c'est prendre considération de l'idéal mais là aussi, ce n'est pas satisfaisant car si notre démarche cherche le chemin pour un futur souhaitable, elle ne peut se départir du fait qu'elle doit accompagner dans le changement. C'est la question du curseur pour notre objet qui se pose.

A l'heure où l'objet « éducation » ne semble plus appartenir exclusivement aux Sciences de l'éducation et où le domaine de l'évaluation des politiques éducatives s'ancre dans une vision de la *preuve*, nous semblons nous positionner de prime abord à rebours de ce paradigme. En effet, nous privilégions le qualitatif, sans renier le quantitatif, mais nous gageons que le premier a autant de valeur que le second, sinon plus, pour approcher la complexité de la mise en œuvre d'une réforme, telle la RRS.

Le dernier point que nous voulons ici relever concerne nos perceptions ou représentations du sujet retenu, la RRS, en lien avec notre objet de recherche l'« étude d'impact ». En effet, cette réforme présente toutes les caractéristiques pour mettre notre conception *a priori* de cette démarche à l'épreuve. L'objet réforme est convoqué de manière récurrente en éducation et le changement descendant qu'elle entend ne trouve sa concrétisation que par l'appropriation des acteurs des changements pertinents en lien avec l'environnement dans lequel ils évoluent. Or, la RRS propose un cadre d'action élargit par rapport à d'autres réformes et se présente comme la première marche d'un plus vaste changement, la Refondation de l'école de la République, ce qui rend l'étude de sa mise en œuvre d'autant plus pertinente. De plus, l'orientation sur le respect des rythmes des élèves-enfants présente l'intérêt d'un périmètre à l'échelle d'un territoire, tant politique que socio-professionnel, ce qui permet un relevé des micro-changements qui tend vers l'exhaustivité des réseaux d'effets en lien avec cette problématique et donc une action préventive plus efficace. Enfin, l'élaboration d'un Projet éducatif territorial (PEDT) laisse entrevoir des perspectives de mise en œuvre d'une démarche de prospective.

A ce stade de nos propos, nous avons mis des garde-fous pour ne pas subir des effets de domination des disciplines qui ont nourrit notre réflexion.

1.2. Vigilance de rigueur ou Réflexivité pendant l'action

La rédaction de la thèse est une des étapes finales du parcours de formation doctorale, elle constitue pour l'apprentie-chercheuse une visée de chaque instant et ce durant toute la durée de sa formation. On ne peut éluder ici la question de l'intérêt de la doctorante dans la longue démarche entreprise et c'est justement la pleine conscience de cette question qui a donné lieu à une vigilance journalière de notre part pendant l'action. Réussir est le verbe d'action qui s'avère récurrent dans les pensées d'une chercheuse novice mais à quelles conditions ? Qu'est-ce qui peut relever pour nous du négociable et du non négociable ? Faut-il se conformer à ce qui se pratique autour de nous ou tenter de rester *soi* en même temps que souhaiter *devenir autre* et entrer dans un monde académique reconnu ? Les aspects monographiques présentés dans le chapitre précédent répondent en partie à ces questions mais il s'agit ici d'interroger, non pas le *comment* sur des éléments monographiques, mais bien le *comment* du point de vue du cheminement vers une validité académique de notre travail de recherche.

La littérature sur les recherches collaboratives ou recherches-interventions en Sciences de l'éducation met en avant plusieurs écueils qu'il s'agit de mettre à distance pour se conformer aux attendus d'une recherche scientifique. Aussi, notre présence sur le terrain avec une volonté sinon pour le moins d'accéder aux autres mais également d'être accessible, nous expose à un risque de perte des repères propre à notre objectif de recherche et de prendre pour *soi* les contraintes et difficultés des acteurs de terrain. Pour le dire autrement, oublier de « voir loin, voir large, analyser en profondeur » et répondre à des demandes qui, parfois, peuvent paraître légitimes mais non conformes aux rôles attribués. Accompagner n'est pas conduire, chercher n'est pas conclure est une ligne de conduite que nous défendons et que nous ne souhaitons pas négocier. Aussi la mise à distance de l'affecté nécessaire pour tenir notre rôle n'est pas un donné et ce dernier peut reprendre son influence à tout moment. Pour éviter cet effet de contamination, nous avons systématiquement procédé à une mise en question *post* intervention sur les discours et les actions entre acteurs d'une part, et sur nos interrelations et interactions d'autre part.

Si nous ne nions pas une certaine subjectivité dans notre travail, ne serait-ce que par le choix du sujet présenté ou des résultats présentés *supra*, nous avons mis en place des procédés alliant nos perspectives éthiques et méthodologiques, telles qu'explicitées dans l'Étape 1 de ce travail. La mise en triangulation des données recueillies nous a permis de garder le cap vers l'autre rive mais sans les instances de contrôle, constituées par la direction de cette thèse, l'équipe de recherche « conduite et accompagnement du changement » et les communications hors territoire scientifique local, nous serions sans doute restées dans un entre-deux aussi

inconfortable que contre-productif. Nous avons donc pris en compte toutes les suggestions pour les passer d'abord au crible de nos valeurs, effet d'appropriation des suggestions, et ensuite les mettre en action pour continuer d'avancer, effet d'expérience. Pour nous même, comme pour les acteurs que nous accompagnons, il ne peut y avoir expérience sans un temps critique d'appropriation des apports ou critiques reçus. Aussi, cela nous amène à préconstruire tous nos retours sur le terrain avec deux préoccupations majeures. La première est constitutive de l'agir éthique que nous avons présenté dans le chapitre 5 de cette thèse, c'est-à-dire réfléchir au curseur entre les conséquences sur les acteurs de *ce que l'on dit* et le suivi des règles de communication afférentes à notre rôle de chercheure-accompagnante. La seconde concerne le *comment le dire* pour être comprise par tous et ne pas risquer de passer à côté de ces temps de retours, propices à la dynamique d'action. Des effets d'incertitudes restent malgré tout durables sur le temps de la recherche dans ce domaine mais ils nous semblent faire partie de ce qui constitue une des dimensions du *faire science*. Lors des retours, il n'est pas à oublier que nous nous adressons aussi bien à des acteurs favorables au changement qu'à des passifs ou antagonistes à ce dernier, ce qui ajoute une dimension supplémentaire à prendre en compte dans la préparation du discours visé. De plus, l'exercice de vulgarisation des connaissances produites s'avèrent de plus en plus difficile, comme un effet de proportionnalité avec notre niveau d'appropriation des savoirs théoriques et de la maîtrise du vocabulaire lié à notre champ d'étude. Les possibles effets papillons sur le territoire ne sont pas à minorer, surtout lors des présentations publiques. La posture adoptée par l'apprentie-chercheure a facilité et produit des effets positifs sur le maintien d'une vigilance constante de la réception de la recherche sur le territoire.

1.3. Bilan d'étape ou Réflexion en aval de l'action

Nous laissons maintenant les considérations de mise en œuvre de l'accompagnement effectué pour s'attacher à quelques points en lien avec une phase bilan de notre travail.

Le temps de l'écriture de la thèse présentée permet un temps de recul sur les actions d'accompagnement effectuées ainsi que sur les relations que nous avons établies entre la théorie sur l'étude d'impact d'une part, et sur notre pratique d'accompagnement d'autre part.

Les actions d'accompagnement ont donné lieu à une certaine forme de co-professionnalisation des acteurs et de l'apprentie-chercheure si on considère la relation d'échange entre les savoirs professionnels des acteurs et les savoirs théoriques de l'apprentie-chercheure. C'est de cette

relation que les connaissances ont pu être produites tant sur la problématique de la RRS que sur celles permettant les avancées en faveur d'une démarche d'étude d'impact en Sciences de l'éducation.

En effet, les allers retours entre nos dimensions théoriques et l'action sur le terrain ont été l'objet de discussions réflexives avec les enseignantes du RPI 1 d'une part, et avec le coordonnateur de la communauté de communes d'autre part. L'appréhension des dimensions tant éducatives que territoriales a été facilitée paradoxalement par le fait que l'objet étude d'impact était en construction. En effet, les acteurs ne se sont pas sentis sous la domination de la recherche mais partenaires et la dimension évaluative de la démarche a été qualifiée d'effet miroir « désiré ». Aussi, de notre point de vue actuel, plusieurs effets de réduction d'incertitude ont joué dans la finalisation de notre travail mais sans restreindre nos questionnements sur nos *agirs*. Une réduction de l'incertitude s'opère dès lors qu'il y a avancée du travail de production de résultats (versant technique) et la validation des acteurs obtenue. Mais il demeure la complexité avérée de tenir en même temps des considérations sur nos valeurs, nos finalités et nos choix éthiques, ce qui amène de l'ambiguïté entre ne pas trop perturber (pour ne pas risquer de déconsidérer une personne, de produire des effets contre-productifs) et notre action d'accompagnement qui vise sinon à améliorer, *a minima* à favoriser une dynamique de changement. Jusqu'où le chercheur-accompagnant est-il légitime d'aller ou de dire ? L'incertitude que nous ressentons concernant ces questions est durable et constitue un angle de réflexion à développer. Nous identifions un effet de tiraillement entre obtenir des résultats concrets et la croyance initiale de l'apprentie-chercheuse qu'il vaut mieux de petits changements durables qu'un changement éclatant mais qui s'évanouit dès qu'une nouvelle prescription chasse la première. Nous réalisons maintenant que ce sont les élus qui auraient eu besoin de davantage d'accompagnement en direction de cette nouvelle démarche en Sciences de l'éducation pour optimiser les prises de décision à venir. Il y a là un effet de choix sur les résultats obtenus mais en même temps très difficile à contourner dans un accompagnement assuré par une seule personne. Aussi nous allons poser la question de l'*efficace* de notre accompagnement et présenter quelques repères pour les effets identifiés et identifiables au moment où nous écrivons ces lignes. L'efficacité de l'accompagnement opéré au prisme d'une étude d'impact s'apprécie dans le rapport entre les changements attendus et les changements réalisés et par rapport à notre positionnement éthique, ce rapport doit s'entendre d'un point de vue humain et viser le changement au bénéfice final des élèves-enfants. Nous retiendrons concernant l'efficacité de notre démarche le caractère positif pour la prise de conscience de son rôle dans la communauté

éducative pour les silencieux, de moyennement positif pour les enseignantes du RPI 1, de neutre pour les autres catégories d'acteurs. L'efficacité est plus difficile à apprécier mais nous avançons l'idée qu'il s'agit de la première expérience de mise à l'épreuve de notre objet et qu'elle peut sans aucun doute faire l'objet d'une évolution positive sur ce critère dans ses futures applications.

2. Une apprentie -chercheuse face à l'empirie

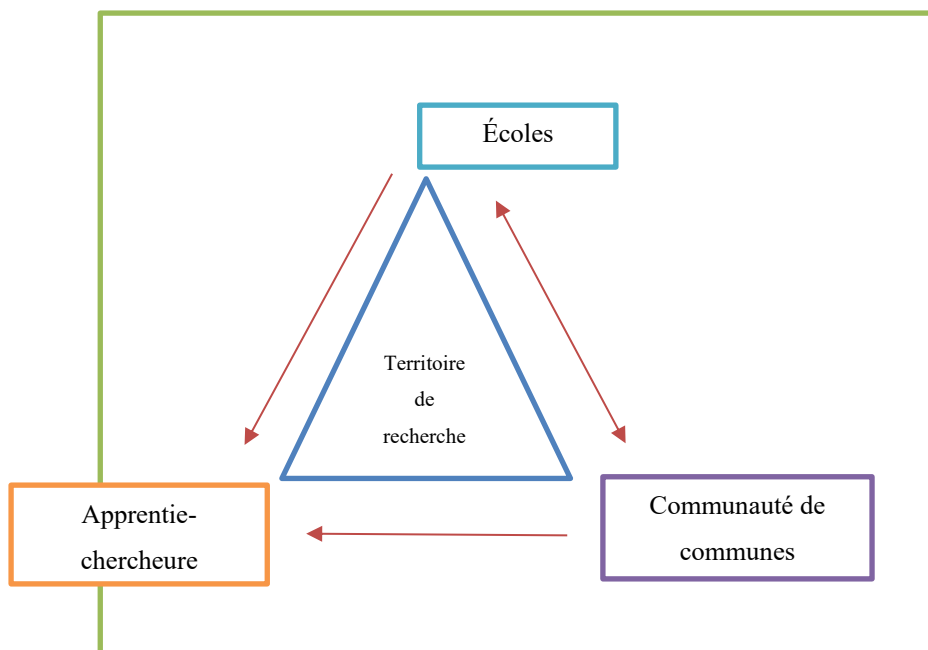
Toute recherche en Sciences de l'éducation ne peut avoir lieu sans un accès au *faire* des acteurs éducatifs. En effet, on peut même avancer que cette dimension est inscrite dans l'ADN des Sciences de l'éducation. Le territoire d'investigation est en quelque sorte un « laboratoire » à ciel ouvert et se révèle être particulièrement important au regard des enjeux poursuivis par la recherche.

2.1. D'un territoire au territoire partagé

Nous avons souligné à plusieurs reprises que le territoire est un concept complexe et qu'il demande à être interrogé sous plusieurs conditions afin de pouvoir avancer qu'il y a bien existence de territoire. Si nous sommes restée vigilante sur le comment les acteurs éducatifs font territoire, avec notamment le zoom effectué sur la dimension du partage du territoire éducatif (Marcel et Aït-Ali, 2017), la question de *faire territoire* pour notre recherche ne peut s'exempter d'une réflexion à la fois sur les conditions de construction et de maintien d'un territoire de recherche, en dehors d'un cadre contractualisé, et sur les effets que ce processus de construction produit inévitablement sur les résultats présentés. En premier lieu, il s'agit de ne pas oublier que l'apprentie-chercheuse, une fois le terrain d'enquête établi avec l'accord et le soutien des élus, n'a pas pour autant immédiatement la jouissance du terrain. En effet, pour se faire, il s'agit bien de construire, de coconstruire avec les acteurs du terrain, le territoire d'intervention de l'apprentie-chercheuse. Le territoire d'accueil pour la recherche, au-delà d'être éducatif, « affiche une triple nature en tant qu'espace politique, espace vécu et que substance de toute action » (Di Méo, 2011) ce qui justifie de prendre en compte tous ces paramètres pour pouvoir appréhender les conditions de co-construction d'un territoire d'action. De plus, le contexte de mise en œuvre de la RRS est un « déjà-là » car initié dans les actes depuis septembre 2013 et nous arrivons sur le terrain au printemps 2014. Des effets de contexte et des effets de territoire (Champollion, 2005,2008) sont déjà à l'œuvre. Pour qu'émerge un

territoire dédié à notre recherche, il faut engager une coordination entre acteurs éducatifs et l'apprentie-chercheur, c'est la phase d'amorce de territorialisation de la recherche dans sa dimension collaborative. Nous reprenons ici le triangle de Di Méo (2014), présenté brièvement dans le chapitre 1, pour illustrer les tensions qui se tissent dans le processus de territorialité pour l'apprentie-chercheur.

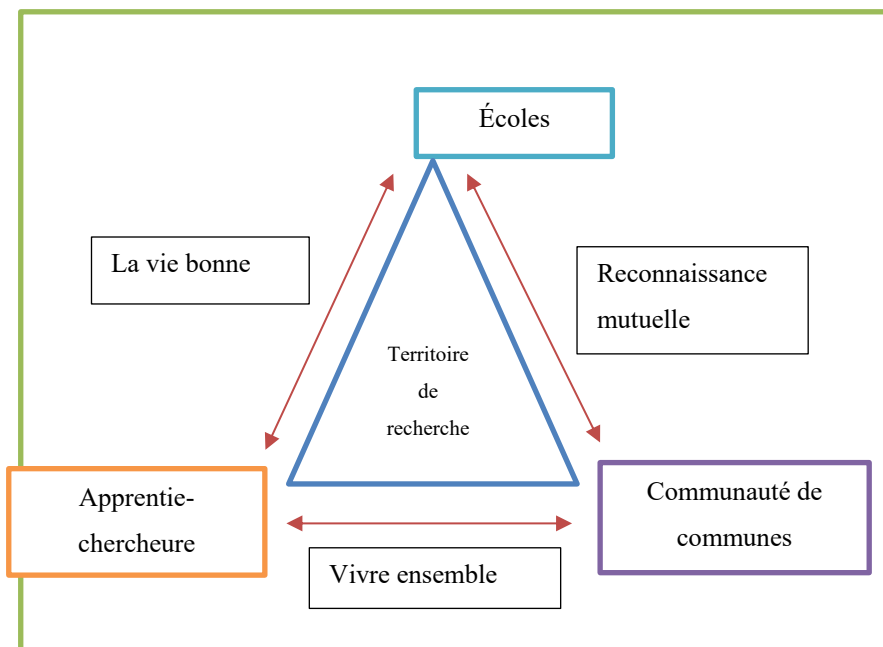
Figure 30. Processus de territorialité



Les écoles sont les territoires éducatifs visés par la RRS édictée par le ministère de l'Éducation nationale et la communauté de communes représente le maître d'œuvre à l'échelle locale de la prescription. Des tensions se jouent entre le territoire école et le territoire politique intercommunal car ces territoires ne se superposent pas dès lors qu'on considère les responsabilités qui leur échoient en matière d'éducation. Ces mêmes tensions se répercutent sur l'apprentie-chercheur qui, elle, se doit de jouer avec des effets de proximité - distance auprès des acteurs de terrain pour assurer en même temps l'accompagnement des acteurs et la validité de son travail de recherche. Ce dernier élément stipule une discontinuité dans l'action mais également, sinon une frontière comprise comme étanche, c'est bien une limite de territoire qui se joue.

L'étude d'impact se veut être un accompagnement scientifique et une intervention pour laquelle la fonction est bien d'accompagner à élucider les réseaux d'effets négatifs comme positifs à des fins d'appréciation de l'impact final. Aussi l'ancrage éthique dans lequel nous inscrivons cette démarche participe à poser les conditions d'un partage de territoire. Nous proposons au lecteur une conception des tensions qui se jouent sur le territoire de la recherche en lui adjoignant le triangle éthique de Ricoeur (1990) qui a constitué pour nous une balise importante pour conduire notre action sur le terrain⁹⁹. Nous expliciterons en suivant quelques points principaux avec les effets de cette conception sur notre appréhension du partage du territoire de la recherche.

Figure 31. Territoire de recherche partagé pour une étude d'impact



Ricoeur (1990) conçoit la « vie bonne » à l'aune de l'estime de soi, c'est-à-dire une reconnaissance de ses capacités à choisir et à agir. Nous situons donc la « vie bonne » comme un attribut aux relations entre les acteurs des écoles et l'apprentie-chercheur. Les tensions qui se jouent entre les écoles et la communauté de communes, comprise dans son entité politique mais également territoriale, se dotent de la reconnaissance mutuelle dans le sens où si elle ne prévaut pas une égalité, elle instaure une relation de partenariat qui existe déjà mais qui se voit renforcer par la prescription. La dernière tension que nous éclairons dans la constitution du

⁹⁹ Le triangle éthique de Ricoeur (1990) est explicité dans le chapitre 5.

territoire partagé pour la recherche est celle entre l'apprentie-chercheuse et la communauté de communes. Ce dernier pôle représente « dans des institutions justes » de la conception de Ricoeur (1990) et contribuent en cela au « vivre ensemble » car il représente le système dans lequel s'inscrit l'action d'accompagnement de l'apprentie-chercheuse et détient les pouvoirs de décision, donc les responsabilités du *juste* dans la mise en œuvre de la RRS.

Ce détour théorique par la « vie bonne » de Ricoeur (1990) va nous permettre de mettre en avant trois principaux éléments constitutifs de la fabrique du partage du territoire et les effets produits.

Le premier concerne la nécessaire confiance mutuelle entre les trois pôles pour cheminer ensemble sur une mise en œuvre de la RRS. Pour ce faire, c'est l'instauration de la reconnaissance de capacités réciproques, de réflexion et de savoirs d'actions, entre les accompagnés et l'accompagnant, qui intervient pour co construire l'objet étude d'impact. Cette instauration a donné lieu à des effets sur l'appréhension des responsabilités engagées par les deux parties. Le pôle de la communauté de communes, quant à lui, à accorder une confiance de principe dès lors qu'il a accordé la recherche.

Le deuxième s'attache à la dimension culturelle du territoire de la recherche. Les trois pôles sont porteurs au départ de cultures professionnelles différentes. La culture de territoire est, elle, partagée par les deux pôles que le chercheur se destine à accompagner dans le changement. C'est donc une culture commune dédiée à la recherche qui doit émerger pour produire des effets positifs sur les résultats de la coopération. Il y a d'abord un impératif de distinguer les cultures professionnelles pour les reconnaître et ensuite pouvoir les tisser pour co-élaborer une culture commune sur ce qu'est un territoire de recherche et le rôle que chacun peut y tenir. Des effets durables sur la distinction des cultures professionnelles de la part de certains acteurs ont contribué à limiter cette co-élaboration avec l'apprentie-chercheuse à un petit groupe d'acteurs en synergie avec la prescription.

Le dernier prend en compte l'inévitable dimension temporelle pour accéder au « vivre ensemble ». En effet, pour faire vivre le territoire de la recherche, une étape s'est avérée plus chronophage qu'attendue, c'est celle de la mise en projet du territoire de la recherche en perspective d'une co-construction d'un projet éducatif territorial. La communauté de communes est investie de la mise en cohérence et de la pertinence du projet éducatif mais des effets d'inégalité intra territoire intercommunal subsistent, à la suite de la mise en œuvre initiale de la RRS, et participent à la démobilisation de certains acteurs. Cet état de fait demande la

clôture des inégalités, à laquelle travaille l'apprentie-chercheuse, pour re-initialiser une démarche participative sur cette question.

Nous avons explicité les conditions de constitution du territoire de la recherche à partir d'un point de vue éthique, nous allons poursuivre avec une confrontation entre le projet-visée et le projet vécu de l'apprentie-chercheuse pour une étude d'impact en Sciences de l'éducation.

2.2. D'un projet théorique à un projet vécu

Nous proposons de confronter le projet attendu au projet réalisé de la recherche présentée. Comme tout chercheur novice, nous avons une visée ambitieuse pour notre objet étude d'impact en Sciences de l'éducation et le fait qu'il ne soit qu'émergent dans notre champ d'étude a eu pour effet durable de ne pas nous faire baisser la garde. Nous avons relevé deux forces motrices inhérentes à notre objet de recherche pour appréhender notre projet de mise à l'épreuve : tendre vers l'exhaustivité pour limiter les effets potentiellement négatifs et établir une coopération avec les acteurs de terrain pour construire les conditions d'un futur souhaitable pour tous sur le territoire éducatif investigué. Comment catégoriser les effets de cette situation de départ, sinon de leur attribuer un caractère positif puisqu'ils ont permis d'initier, de persévérer et de terminer l'œuvre présentée dans ces pages.

Nous interprétons l'effet de notre intervention sur la première année comme un « effet d'expertise » que nous reconnaissons comme contre-productif dans le sens où notre objectif premier est bien l'accompagnement du changement d'un collectif territorial et non celui de conduire la mise en œuvre de la RRS. D'ailleurs, cet « effet expertise » sous-tend une conception unilatérale des acteurs d'une recherche « pour » alors qu'elle a donné lieu à une présentation, dans un premier temps, accentuée sur la dépendance du « avec » dans notre conception de l'accompagnement au changement. Il semble que cet état de fait soit lié à deux facteurs. Le premier concerne les représentations de la majorité des acteurs sur « les scientifiques » qui correspondent à une vision du savant « qui sait tout ». Pour le second facteur contributif, nous ne l'avons pas anticipé, il s'agit des cultures de métiers. En effet, les corps professionnels avec qui nous voulions interagir appartiennent tous à des systèmes pyramidaux et il semble que même les enseignantes soient encore sujettes à ce phénomène la première année d'enquête. La confiance réciproque, instaurée très rapidement, n'a pas suffi à estomper cet effet contre-productif de supériorité.

De plus, avec le recul que l'écriture de la thèse impose par rapport au vécu de l'enquête sur le terrain, nous prenons conscience que le choix du focus réalisé sur le RPI 1 a complexifié notre

intervention du fait de son fonctionnement. En effet, au-delà des trois sites scolaires à observer, ce sont aussi trois élus qui doivent prendre les décisions pour le RPI. Ce fait implique une nécessité double d'appropriation du changement, au niveau individuel en ce qui concerne les changements propres aux responsabilités communales d'une part, et l'appropriation collective des changements attachés à l'échelle de responsabilité du RPI d'autre part.

Nous convoquons maintenant Ardoino (1986) qui subdivise le projet en projet-visée et en projet-programmatique, cela va nous permettre de prendre appui sur cette distinction pour expliciter les effets entre le projeté et le vécu concernant notre intervention dans la coordination du Projet de territoire (PEDT). Le premier, le projet-visée correspond à notre projection première, c'est-à-dire lui donner une dimension axiologique forte en faveur de la personne humaine, le préconstruire à partir de choix éthiques correspondants aux valeurs défendues. Le second, le projet-programmatique, inscrit de manière ordonnée des éléments d'organisation des actions d'accompagnement et d'intervention. Il participe à rendre plus concret l'atteinte du but fixé. Or, l'un est nécessaire à l'autre et *vice-versa*. Nous arrivons maintenant au point de rencontre où nous pourrions y retrouver à nouveau Bachelard (1985), c'est-à-dire la confrontation du projet rêvé et du projet de recherche réalisé, l'expérience chassant les songes. Nous avons tenu à défendre nos prises de position axiologique et éthique mais dans le cadre d'une co-construction d'un projet de changement, tel celui du Projet éducatif de territoire, force est de constater qu'avec le coordonnateur nous avons eu du mal à se mettre en phase. L'aspect programmatique du projet était et redevenait largement dominante dans ses propos, lors de nos échanges de travail et en commission. L'objectif premier de produire une visée commune en matière de valeurs et d'éthique faisait l'objet d'un accord mais l'effet expert de coordination a été durable et s'est avéré négatif pour l'impulsion d'un réel travail de prospective.

L'apprentie-chercheuse a vu son projet rêvé quelque peu malmené mais son ancrage dans la réalité d'un territoire éducatif, sa mise à l'épreuve, l'a fait évoluer en direction d'un projet désiré.

Synthèse du chapitre 15

Ce chapitre s'est attaché à donner à voir l'auteure de cette thèse sous le prisme de son apprentissage dans la mise à l'épreuve de l'objet de recherche, l'étude d'impact en Sciences de l'éducation. Le rôle de *sujet* a été investi pour éclairer les réseaux d'effets agissant dans l'apprentissage du métier de chercheure en Sciences de l'éducation. Il a été proposé le cheminement de la recherche présentée en considérant l'apprentie-chercheure dans sa mise en question du sujet de recherche dans un premier temps, et dans sa confrontation à l'empirie dans un second temps.

La première partie de ce chapitre s'est axée sur la dimension réflexive en lien avec le sujet de recherche. Nous avons explicité les conditions d'émergence du défi de retenir un objet de recherche dont les fondations sont à assoir et l'effet novice qui en découle. Les risques identifiés de conversion de l'objet de recherche dans la discipline des Sciences de l'éducation ont donné lieu à des clarifications d'ordre scientifique : une définition de l'impact en Sciences de l'éducation, un curseur entre science positive et science normative et un positionnement en faveur de l'approche qualitative pour approcher la complexité de la RRS. L'intérêt du sujet d'étude, la RRS, a été mis en avant en lien avec l'amplitude d'investigation qu'elle permet et l'opportunité de mettre en œuvre une démarche prospective. La vigilance exercée pendant la mise à l'épreuve de l'étude d'impact a proposé d'interroger le *comment* réussir du point de vue du cheminement vers une validité académique de notre travail de recherche. A cette fin, nous avons donné à comprendre que l'accompagnement n'est pas la conduite et que des retours réflexifs systématiques sur les discours et actions défendent une distance pertinente en vue de leur objectivation. Les perspectives éthiques et méthodologiques souhaitées ont bénéficié de suggestions de la part d'instances académiques internes et externes à notre laboratoire de rattachement permettant à la fois de limiter les effets contre-productifs et d'optimiser des effets d'appropriation et d'expérience. Un dernier point a été soulevé concernant la vigilance en matière de retour des résultats auprès des acteurs sur les dimensions du contenu comme de la forme pour assurer une bonne réception par tous. Le dernier temps de cette première partie a été dédié à la phase bilan de notre expérience d'apprentie-chercheure. Nous avons explicité l'identification d'une certaine forme de co-professionnalisation notamment entre les enseignantes du RPI 1 et l'apprentie-chercheure en lien avec les échanges de types de savoirs. Des effets d'incertitude durables ont été identifiés notamment en rapport avec la légitimité

d'action du chercheur-accompagnant. Enfin, la question de l'efficacité a mis en avant un caractère différencié selon les catégories d'acteurs, allant du positif au neutre.

La seconde partie de ce chapitre s'est centrée sur la confrontation de l'apprentie-chercheuse à l'empirie. Le premier temps a mis en regard les conditions de co-construction d'un territoire pour la recherche dans sa dimension collaborative. Nous avons effectué une démonstration qui prend comme point d'appui la conception de Di Méo (2014) sur les tensions qui se tissent dans le processus de territorialité de l'apprentie-chercheuse et nous l'avons complétée avec son inscription dans la logique de la triadique ricoeurienne à partir de la visée de la « vie bonne ». La question de la fabrique du territoire de la recherche a fait ressortir l'importance d'une confiance réciproque, d'une culture commune et d'une temporalité suffisante pour que le territoire visé puisse impulser un projet de territoire. Le second temps de cette partie a mis au jour les distances entre le projet de recherche imaginé en amont et le projet de recherche finalement réalisé. Des effets, plus ou moins durables, de perception des acteurs concernant notamment les dimensions d'expertise et de supériorité tacite de l'action de l'apprentie-chercheuse ont été décrits et qualifiés de contre-productifs pour l'action d'accompagnement engagée. Le choix effectué d'un focus sur le RPI 1 et l'intervention sur la co-coordination du Projet de territoire ont montré les difficultés rencontrées quant à la réalisation de l'action de l'apprentie-chercheuse mettant ainsi en avant l'écart entre le projet visé et le projet réalisé pour le volet empirique de la recherche.

Chapitre 16 : Bilan heuristique

Notre travail de recherche a présenté un double objectif, établir des bases épistémologiques et méthodologiques d'une étude d'impact inscrite en Sciences de l'éducation pour le premier, et mettre à l'épreuve cette démarche d'étude d'impact auprès d'un territoire éducatif rural dans le cadre de la RRS. Pour ce faire, nous avons posé une hypothèse générale selon laquelle l'étude d'impact est une démarche pertinente d'accompagnement au changement en Sciences de l'éducation dans le cadre de la mise en œuvre d'une réforme. Pour opérationnaliser cette hypothèse, nous avons mobilisé les approches quantitative et qualitative, leur complémentarité permettant de décrire les liens entre la mise en œuvre de la RRS et les réseaux d'effets constitutifs de l'impact final.

Nous allons tout d'abord nous attacher aux caractéristiques de la démarche d'étude d'impact comme accompagnement au changement en Sciences de l'éducation et nous poursuivrons par un éclairage des apports des approches qualitatives et quantitatives du point de vue de l'impact.

1. L'étude d'impact

Dans ce cadre de bilan heuristique de notre recherche, nous pouvons avancer des spécificités pour une démarche d'étude d'impact inscrite en Sciences de l'éducation. Nous allons donner à voir dans un premier temps, en quoi cette démarche postule l'ouverture et dans un second temps, les exigences qu'elle porte en son sein. Nous terminerons cette partie par un retour sur les axes scientifiques de la recherche comme démarche d'accompagnement au changement.

1.1. Une démarche ouverte

Nous avançons que la spécificité principale de l'étude d'impact est son orientation vers l'ouverture des possibles. Cette démarche cherche à appréhender tous les micros-changements pour être en capacité de comprendre et réguler ce qui se passe dans la perspective de fonder, dans le présent, les bases d'un futur souhaitable (Godet, 2011). Aussi cela implique que le champ d'intervention du chercheur-accompagnant ne peut être instaurer avec des bornes à son action fixées *a priori*, c'est de la flexibilité accordée à la démarche que dépend sa pertinence. En effet, la force potentielle de la démarche d'étude d'impact par rapport à d'autres démarches d'accompagnement en Sciences de l'éducation réside dans sa perspective d'exhaustivité. Elle est, de fait, condamnée à l'incomplétude pour des raisons de faisabilité mais cette orientation

participe à accroître l'efficacité de son action à la fois en faveur de la prévention de l'émergence d'effets négatifs et de l'optimisation de la durabilité des effets positifs.

Aussi sa normalisation, dans le sens de la normée comme on peut le constater au niveau institutionnel, serait selon nous contre-productif car des effets négatifs inattendus peuvent toujours émerger et demander de bifurquer pour assurer l'accompagnement d'une part, et participerait à réduire la diversité des possibles au sein même des recherches s'inscrivant dans cette démarche. De plus, nous rejoignons Vial et Menacci (2007) sur l'idée qu'il ne peut pas être question d'accompagnement s'il est préalablement programmé, cela relèverait davantage du guidage ce que nous refusons. De plus, un cadre rigide empêche de fait la créativité et cette dernière peut s'avérer essentielle à la construction d'un futur souhaitable et c'est sans compter que cela participerait à minorer de manière improductive la complexité du processus de changement à l'œuvre. On peut avancer un autre argument concernant l'adhésion des acteurs au projet de changement et à celle de la démarche proposée qui est un préalable incontournable. Nos résultats ont montré notamment que les décideurs, tant de l'adoption de la RRS que de la réalisation de notre étude sur le territoire intercommunal, se sont tenus en retrait du processus de participation publique. L'adhésion n'est pas la participation, elle peut se faire jour en se limitant à la reconnaissance du bien-fondé du changement sans pour autant s'accompagner d'une implication.

Dans notre travail empirique, nous avons pris en considération à la fois le territoire, tous ses acteurs et son environnement compris au sens large de manière à ne pas laisser place à une trop grande incertitude quant à l'apparition de potentiels effets négatifs. Le cycle d'accompagnement par des phases continues de projection, observation et évaluation qui préside à la réalisation d'une étude d'impact permet de limiter les impensés et par voie de conséquence les effets négatifs sur le terrain accompagné. On comprend alors que c'est une démarche qui implique à la fois une vision méta et micro pour expliquer et comprendre les réseaux d'effets constitutifs à l'impact final et par là-même, satisfaire à sa finalité de construction d'un futur souhaitable. En effet, cette démarche dans le cadre de la mise en œuvre de la RRS a cherché à étudier tous les systèmes et sous-systèmes afin de bénéficier dans un premier temps d'une analyse globale tant des phénomènes éducatifs que des personnes concernées par le changement (Bronfenbrenner, 1979). La visée descriptive et explicative que nous avons attribuées à notre démarche s'est concrétisée avec l'approche systémique retenue. Aussi le recueil de la multiplicité des points de vue des acteurs représentant les catégories socio-professionnelles touchées, quelle que soit l'ampleur projeté *a priori*, doit être effectuée afin de

pouvoir appréhender toutes les relations qui s'établissent, ou non, et ainsi construire une première compréhension de la globalité. L'identification de facteurs internes au territoire éducatif sur les dimensions de gouvernance, d'organisation et de communication d'une part, et celle des facteurs externes comme la législation, la politique, l'économie et le social d'autre part, permet d'appréhender les prémisses d'effets contre-intuitifs, voire négatifs, pour la mise en œuvre du changement considéré. Il s'agit ici de mener une première action que nous qualifions d'*extension*.

L'intervention du chercheur dans l'accompagnement au changement prend ici appui sur l'historicité du territoire concerné pour comprendre les freins à l'action et appréhender les leviers pour l'action d'accompagner. L'action du chercheur-accompagnant se situe principalement, à ce stade de la démarche, entre un agir instrumental et un agir stratégique dans la perspective de répondre ultérieurement à la visée praxéologique de la démarche. De plus, la suspension du jugement, dans la nécessaire phase d'observation pour laisser les micro-changements émergés, permet une mise à plat de l'existant. Ces photographies à des instants T favorisent la prise de conscience des acteurs des liens entre les situations et par leur faculté de pré-jugement (Agostini et Abernot, 2011) les préparent au processus de référentialisation. L'agir communicationnel du chercheur-accompagnant soutient ces processus.

La visée d'amélioration, voire de transformation de la situation étudiée demande un accompagnement-intervention adapté car *in fine* ce sont les acteurs qui doivent comprendre pour pouvoir s'approprier et s'approprier pour pouvoir agir.

1.2. Une démarche exigeante

Si l'étude d'impact permet de mieux comprendre le phénomène de mise en œuvre du changement en permettant de tracer tous les réseaux d'effets, après relevé des micro-changements, elle présente des exigences qui peuvent s'avérer contradictoires avec les tendances politique et sociale de notre société actuelle. En effet, cette démarche implique notamment deux exigences en matière de temporalité et d'approche cognitive qui peuvent apparaître de prime abord comme contreproductives, au regard des discours produits sur les problématiques posées en éducation, mais s'avèrent incontournables pour le bien-fondé de la démarche.

La temporalité à accorder à l'étude d'impact est ici liée à ce qui en constitue l'essence même, c'est-à-dire celle de laisser du temps à l'émergence des effets constitutifs de

l'impact final et à leur régulation. L'orientation positive ou négative des traces des micro-changements ne sont pas toujours lisibles dès leur émergence, le temps dédié à la recherche est ici un acteur qui, sans vigilance, peut s'avérer antagoniste face aux finalités poursuivies. Le degré d'efficacité de la démarche initiée se trouve aussi dépendant de l'empan temporel qui lui est octroyé. Or, dans une société où l'urgence et l'instantanéité sont les maîtres mots (Aubert, 2009), les problématiques éducatives, voire les crises éducatives déclarées, entraînent des trains de réformes à un rythme soutenu, ce qui donne lieu d'ailleurs, pour la plupart d'entre elles, à une non-production de réels changements (Prost, 2013).

La démarche d'accompagnement au changement que nous avons mise en place sur le territoire investigué, dans une temporalité restreinte, a privilégié une logique d'appropriation des acteurs au processus de changement à la logique de produit. Les préoccupations opérationnelles du présent ont été prises en compte mais dans un contexte de division du travail éducatif (Levasseur et Tardif, 2010 ; Progin et Marcel, 2015), l'accompagnement s'est centré sur le développement d'une logique éducative territoriale, à l'aulne de la question du respect des rythmes, pour tenter de faire dépasser les logiques catégorielles. Nous avons exprimé à plusieurs reprises que le changement doit être considéré comme permanent dès lors que le champ d'investigation ne se cloisonne pas dans un laboratoire (Latour et Woolgar, 1988) ce qui est pour le moins le cas pour les Sciences de l'éducation (Mialaret, 2010). Aussi, les tendances représentent les facteurs plus ou moins latents qui participent à ce changement permanent. Le terme de tendance, à lui seul, illustre l'idée de mouvement mais il s'agit de discriminer les tendances lourdes des tendances émergentes, les tendances fiables des tendances éphémères. La considération des tendances fortes en matière de décentralisation, et donc de territorialisation des politiques éducatives, a constitué une autre perspective d'étude à des fins de durabilité pour certaines actions engagées ou à venir. De plus, il est à noter que la temporalité nécessaire pour que le processus d'une recherche collaborative puisse faire territoire au sens que lui attribue Thémines (2011), c'est-à-dire l'ensemble des lieux où le chercheur et les acteurs ont construit les conditions du chercher ensemble, peut contribuer à des degrés variables selon la perception ou la connaissance des acteurs du monde scientifique et par là-même, de la science. Ces interdépendances viennent alimenter la nécessité d'une logique d'accompagnement sur une temporalité longue, avant même de considérer le temps de l'appropriation du changement par les acteurs. Les éléments développés en faveur d'une temporalité longue montrent cette exigence comme

un facteur essentiel pour la réussite de la démarche engagée et ce, en Sciences de l'éducation, au bénéfice final des apprenants.

L'appropriation, au cœur de toute démarche d'accompagnement au changement, met en avant une exigence forte et spécifique à la démarche d'étude d'impact, le penser *autrement*. Nous pouvons retenir deux exigences qui sont à l'œuvre dans le processus de changement engagé en vue de coconstruire un futur souhaitable. En effet, la première concerne « l'indiscipline intellectuelle » (Godet, 2007) que requière toute démarche de prospective. Cela induit pour les acteurs participant à la recherche de ne pas rester dans un schéma de penser soumis aux idées dominantes dans la société ou dans leur environnement pour se mettre en posture d'élaboration des conditions nécessaires pour un futur souhaité sur *leur* territoire. Aussi la démarche défendue porte en elle une nécessité d'établir les conditions pour que les acteurs concernés cheminent vers des capacités d'auteurs (Ardoino, 1993). L'exigence réside aussi dans l'abandon de penser planification – rétrospection et ce pour deux raisons. La première est que la planification se conçoit à partir des connaissances du présent et non d'un projet désiré et la seconde concerne la rétrospection qui induit la stabilité du phénomène étudié or nous nous situons dans une situation complexe et en mouvement permanent. Notre mise à l'épreuve de l'étude d'impact en Sciences de l'éducation montre que l'incertitude est un facteur d'inertie, voire d'antagonisme, et que la dynamique d'appropriation pour un futur souhaitable demande d'être accompagnée pour que les acteurs deviennent des proactifs (Boutinet, 1990 ; Godet, 2007). Il s'agit bien, au stade d'émergence dans lequel se situe l'étude d'impact aujourd'hui en éducation, de transformer les manières de voir avant de pouvoir transformer les pratiques en profondeur.

1.3. Une démarche d'accompagnement au changement

Nous proposons dans cette dernière partie du bilan heuristique sur la thèse présentée de revenir à l'essence de notre travail doctoral, inscrire l'étude d'impact comme démarche d'accompagnement en Sciences de l'éducation. Nous allons centrer nos propos ici sur les volets recherche et intervention. Des traits de similitude avec la recherche-intervention (Broussal, 2018 ; Broussal, Ponté et Bedin, 2015 ; Marcel, 2016) sont présents dans notre conception de l'étude d'impact mais s'en distingue notamment par l'absence d'une commande formalisée. Nous défendrons le lien entre connaissance et action, nous retiendrons ensuite les principes définis par Marcel (2010) sur les axes du *sur*, *pour*, *par* et *avec* pour notre démonstration.

Accompagner au changement dans le cadre d'une étude d'impact inscrite en Sciences de l'éducation, c'est « cheminer avec » et c'est y ajouter « cheminer par » la recherche et « cheminer pour » les acteurs éducatifs pour « cheminer sur » l'objet étudié.

Nous défendons l'idée que l'étude d'impact est une démarche pertinente pour l'accompagnement du changement en Sciences de l'éducation. En effet, elle constitue un lien entre les phases d'analyse et les phases d'action (Autissier et Moutot, 2007) par des allers-retours itératifs et présente donc des caractéristiques intrinsèques et adaptées pour faire avancer de manière cyclique la production de connaissance (volet heuristique) et la transformation du social (volet praxéologique). La connaissance produite dans cette démarche est une construction partagée entre le(s) chercheur(s) et les acteurs, de par leur interaction émane une production de connaissance que Michaux (2010) qualifie de « design émergent » pour l'opposer au « design préétabli et fixe » (*Ibid*, p. 38) qui ne peut s'avérer pertinent dans une approche constructiviste et *a fortiori* dans une perspective d'accompagnement au changement.

La constitution d'un groupe de travail avec les enseignantes du RPI 1 et les commissions de prospectives pour le PEDT ont participé à la co-construction des connaissances et constituent un espace pour « cheminer avec » en permettant une participation et une délibération. Les acteurs sont ici associés à la fois au volet intervention et à celui de la recherche (Broussal, Ponté et Bedin, 2015).

Le « cheminer par » correspond à la philosophie de cette démarche et notamment du fait de sa dimension prospective qui amène les acteurs à penser *autrement* pour s'approprier un pouvoir d'agir de manière pertinente et cohérente avec une vision pour un futur souhaitable. C'est se désengager de l'exigence de l'immédiateté de la réponse face à l'urgence pour s'imprégner des possibles et les rendre réalisables. La visée de l'étude d'impact présentée en Étape 1 est en faveur de « la vie bonne » et reconnaît l'acteur capable (Ricoeur, 1990) aussi on peut avancer que cette démarche participe à un processus d'émancipation des acteurs impliqués dans la recherche.

Le « cheminer pour » relève de la visée praxéologique dans le sens où il s'agit de produire des connaissances pour transformer et améliorer le phénomène étudié, la mise en œuvre de la RRS dans le cadre de nos travaux. Les réflexions menées sur les liens entre la notion de rythme et les pratiques avec les acteurs de l'école ont permis l'émergence ou l'installation de micro-changements dans les pratiques. Ces derniers ne sont pas présents chez tous ni au même degré d'appropriation mais révèle une nouvelle dynamique de « reprise en main » des pratiques par les acteurs sur ce territoire.

Le « cheminer sur » correspond à l'objet étude d'impact mise en contexte dans la mise en œuvre de la RRS. L'objet présenté dans cette thèse est porteur des effets de la co-construction avec les acteurs concernés par la recherche. Ce sont les allers-retours entre la littérature existante, à la fois sur l'objet de recherche étude d'impact (André et al., 2010 ; Autissier et Moutot, 2007) et celle afférente aux problématiques de la RRS (Laforets, 2016 ; Thémines, 2015, 2018), et l'intervention sur le terrain qui ont fait émerger toujours plus de questions jusqu'à la rédaction de la thèse qui vient clore momentanément le cheminement d'une inscription que nous espérons plus vaste de l'étude d'impact en Sciences de l'éducation.

2. Comprendre et expliquer l'impact d'une réforme

L'identification des fins permet de comprendre tandis que le relevé de facteurs participant aux effets produits sur le territoire a pour objectif d'expliquer. L'étude d'impact que nous avons menée sur un territoire rural ne peut s'abstraire à l'une des deux logiques sous peine de ne pas remplir sa propre finalité. Toutefois, nous avons choisi le primat d'une approche qualitative sur l'approche quantitative. Nous allons donc donner à voir des éléments empiriques qui participent à renforcer la validité de notre choix.

2.1. Accompagner le changement qui change

L'impact d'un changement se forme par les réseaux d'effets produits par les actions (Graugnard et d'Heeren, 1999) et résulte d'une transposition subjective de ce changement à partir d'une échelle de valeur (Simos, 1990). La définition de l'impact que nous avons adoptée dénote déjà un parti pris *a priori* pour une approche qualitative. Nous allons présenter des arguments en faveur de notre orientation au regard des résultats de notre enquête empirique et suivre pour ce faire, un cheminement de la perspective macro à la perspective micro.

Accompagner scientifiquement un collectif d'acteurs sur une problématique de mise en œuvre d'un changement prescrit suppose *a minima*, selon nous, la prise en compte de l'interdépendance de deux phénomènes liés à la notion de changement. Si le changement est un processus et un produit (Broussal, 2017), il n'est pas isolé d'autres dynamiques à l'œuvre, internes ou externes au territoire investigué. Nous avons montré dans nos résultats empiriques la force d'inertie que peut engendrer les effets cumulatifs de changements prescrits par des

réformes tant scolaires que territoriales. Aussi l'accompagnement du changement en Sciences de l'éducation que nous défendons ne peut se départir de la prise en compte de cette dialogique entre changements pour comprendre tout d'abord ce qui se joue et *in fine* l'impact final. De plus, la prescription est évolutive en fonction du pouvoir d'agir des réseaux d'influence et de la stabilité politique et administrative dont elle émane, tant au niveau national que local, ce qui ajoute de la complexité à la complexité. Aussi au regard de la complexité que peut générer un processus de territorialisation d'une politique éducative et de la finalité de l'étude d'impact de relever tous les micros-changements, il s'agit de mobiliser une méthodologie mixte entre une approche qualitative et quantitative.

Ce sont les conditions de faisabilité qui requièrent dans notre protocole la mobilisation de l'approche quantitative avec des questionnaires adressés aux familles (T1 et T2) et aux élèves-enfants (T2). Ces catégories d'acteurs sont partenaires dans la mise en œuvre, ils en connaissent les effets directs et indirects et représentent pour les élèves-enfants, les bénéficiaires finaux du changement prescrit engagé. Cette approche a permis de recueillir de manière large les fonctionnements familiaux et comment était appréciée la RRS. L'apport de l'analyse quantitative se situe dans les liens significatifs mis en évidence sur les temps de vie de l'élève-enfant et la tendance négative en T2 sur l'appréciation de l'adaptation et de la fatigue de leur enfant pour les familles. Une mise en regard avec l'analyse quantitative sur les questionnaires adressés aux élèves-enfants confirme une relation significative entre la fatigue déclarée et la pratique d'activités périscolaires. Aussi il apparaît, après une deuxième confrontation avec les données des entretiens, que les familles n'ont pas changé leur mode de fonctionnement ce qui contribue à expliquer une perception distanciée des objectifs de la RRS.

L'approche qualitative a été massivement convoquée sous la forme d'entretiens semi-directifs (41 en T1 et 46 en T2) afin d'accéder aux représentations de toutes les catégories des acteurs participant à la communauté éducative locale. Cette prise en compte de la parole de tous les acteurs de manière diachronique et synchronique sur le territoire a permis d'une part, de suivre l'évolution de l'appropriation des changements de chacun et d'autre part, de procéder à des régulations du changement dans le changement auprès de chacun. En effet, pour nous, cette approche qualitative par entretien individuel constitue un temps fort tant, par l'écoute de la parole qu'elle permet, que par rapport à l'avancer réciproque de l'appropriation de l'accompagné et de l'accompagnant de ce qui *fait* et de ce qui pourrait *faire* le changement, autrement dit vers l'impact final. Des effets d'appropriation inattendus résultent de notre intervention comme ceux qui ont contribué pour certains acteurs à percevoir des facettes

valorisantes de leur travail dont ils n'avaient pas conscience. D'une situation de départ déstabilisante, produite par la prescription de changer, l'accompagnement proposé a favorisé une appropriation des possibles dans l'action. Nous avançons que c'est l'action d'accompagnement différenciée que nous avons effectuée, individuel ou groupal selon les étapes du changement et en respect des avancées des différents acteurs, qui a permis d'optimiser la construction du sens du changement visé pour la communauté éducative. Par voie de conséquence, c'est bien la dimension du possible dans les changements engagés qui s'accroît en potentialité.

La prépondérance de l'approche qualitative dans notre travail montre que nous inscrivons l'appréhension de l'impact d'une réforme en éducation davantage dans un processus compréhensif que dans celui de mesure tel qu'il peut le porter dans sa définition politique et administrative ou dans les représentations collectives.

2.2. Valider les résultats

Nous nous sommes positionnée en faveur d'une approche plus largement qualitative que quantitative. Aussi pour valider l'appréciation de l'impact d'une réforme sur un territoire, c'est la question des conditions de l'objectivation des traces recueillies et interprétées qui se pose à des fins de validité de la thèse défendue. Plusieurs caractéristiques de la démarche d'accompagnement que nous défendons participent à défendre l'idée que recourir à une approche mixte de recueil de données permet de bénéficier d'une connaissance plus étendue et différenciée du phénomène étudié. L'exhaustivité des connaissances sur un phénomène, telle la mise en œuvre de la RRS, est illusoire mais *tendre vers* est une caractéristique majeure de notre objet d'étude que nous reconnaissons comme pertinente. Aussi au regard de la multiplicité des acteurs concernés, les conditions de faisabilité ainsi que la pertinence temporelle de l'accès aux résultats intermédiaires rendent la convocation de plusieurs techniques de recueil et de traitement nécessaire. Pour assurer l'objectivation des résultats présentés, c'est la triangulation des sources et des mesures qui a été retenue pour limiter, voire éliminer, tout « effet de biais » dans notre travail. Ce procédé a favorisé la construction progressive de connaissances et nous a conduit notamment à distinguer l'appréciation de la mise en œuvre de la RRS des acteurs concernés des effets concrets sur le territoire et ensuite, des dynamiques évolutives des acteurs et du territoire éducatif.

La validation des résultats se montre dans notre démarche aussi sous une autre forme, celle exercée par les acteurs de terrain eux-mêmes. En effet, les résultats intermédiaires comme

finaux se doivent d'être confrontés à l'appréciation des acteurs. C'est du retour des résultats aux acteurs qui ont été à l'origine de la production des données d'une part, et ensuite plus globalement auprès du collectif d'acteurs impliqués dans la démarche d'autre part, qu'une nouvelle forme de validation vient conforter la première. La mise en discussion de ces résultats permet d'assurer à la fois une régulation dans les objectifs de recherche et d'action et une appropriation continue du changement. En même temps, la validation de l'étude d'impact en Sciences de l'éducation par les acteurs concernés par le processus de recherche permet d'en apprécier la pertinence, ce qui participe à répondre au critère d'utilité sociale de la démarche d'accompagnement mise en œuvre dans notre travail. La dynamique lancée sur une appropriation d'un futur souhaitable sur le territoire éducatif investigué est confortée par le maintien de la semaine à quatre jours et demi et la poursuite des questions en lien avec le rythme de l'élève-enfant et du partage du territoire entre acteurs locaux.

Synthèse chapitre 16

Ce chapitre s'est consacré à donner à voir les apports de la recherche en s'attachant aux conditions scientifiques de l'étude d'impact en Sciences de l'éducation.

La première partie de ce chapitre a cherché à mettre en évidence un double caractère que nous reconnaissons à l'étude d'impact comme démarche d'accompagnement scientifique en Sciences de l'éducation et nous avons terminé cette partie par une explicitation des liens entre recherche et action d'une part, et les cheminements « avec », « par », « pour » et « sur » d'autre part. L'orientation vers l'ouverture des possibles par une visée d'exhaustivité et une opportunité de suspendre le jugement ont été présentées comme des atouts de la démarche en direction de l'élaboration d'un futur souhaitable. La flexibilité et l'analyse globale du phénomène sont des conditions qui relèvent de la pertinence de la démarche. Le second caractère de l'étude d'impact se loge dans les exigences qu'elle impose. On a mis en évidence les dimensions de temporalité et d'« indiscipline intellectuelle » (Godet, 2007) comme se situant en tension entre la nécessité de leur prise en compte dans la démarche d'étude d'impact et la réalité sociale en vigueur.

La dernière partie de ce chapitre a montré que l'étude d'impact permet une avancée cyclique des volets heuristique (le « par » et le « sur ») et praxéologique (le « pour » et le « avec ») de la

recherche et que la connaissance produite se comprend comme une construction partagée entre le(s) chercheur(s) et les acteurs.

Nous avons poursuivi dans la seconde partie par expliciter la plus-value de l'approche qualitative, sans réfuter pour autant l'approche quantitative, et les conditions de validation de notre travail pour la compréhension d'un impact d'une réforme. L'approche qualitative a été défendue pour ses capacités à considérer l'évolution des personnes et par voie de conséquence des possibilités plus affinées d'accompagnement. L'approche quantitative a été retenue pour répondre à l'étendue considérée par la recherche, notamment auprès des familles et des élèves-enfants. La question de la validation des résultats a mis en évidence deux procédures, la triangulation des données et la mise en débat auprès des acteurs concernés des résultats produits, qui ont participé mutuellement à l'appréciation de l'impact de la réforme.

Synthèse de l'Étape 3

Les quatre chapitres constituant l'Étape 3 de notre thèse ont contribué à mettre en évidence les avancées relatives à l'étude d'impact en éducation.

Le chapitre 13 a proposé un retour, à des fins de stabilisation, sur les trois hypothèses de travail qui postulaient respectivement des liens entre l'étude d'impact et l'émergence de tous les changements attendus et inattendus induits par la RRS, la participation des acteurs à une étude d'impact et l'appropriation du changement, la mise en œuvre d'une étude d'impact et la reconnaissance de tous les acteurs. Les trois hypothèses de travail ont été conservées, nous avons retenu l'hypothèse générale : **L'étude d'impact est une démarche pertinente d'accompagnement au changement en éducation dans le cadre de la mise en œuvre d'une réforme.**

Le chapitre 14 s'est destiné à donner à voir « ce qui s'est passé » en procédant à une description détaillée d'« épisodes » dans la perspective d'éclairer davantage la cohérence entre les étapes de la démarche proposée. La première partie de ce chapitre a décrit les conditions d'accès, de négociations initiales auprès des élus du territoire et des négociations intermédiaires sur les dispositifs d'intervention, un groupe de travail avec les enseignantes du RPI 1 et le second réside dans une co-coordination du PEDT avec le coordinateur de la communauté de communes. La deuxième partie s'est axée sur le rapport de l'apprentie-chercheuse avec les personnes sollicitées pour la recherche. Ce rapport a été explicité dans un premier temps avec le temps d'approche des acteurs qui a nécessité une mise en confiance réciproque et un intéressement, dans un deuxième temps, ce sont des réactions inattendues d'acteurs interviewés qui ont interrogées la préparation de l'apprentie-chercheuse sur ces passations et le dernier temps a mis en scène des temps de notre posture en faveur du don – contre-don donnant lieu à des prises de conscience des acteurs concernés. La dernière partie s'est centrée sur trois éléments clés de la démarche d'étude d'impact menée. La prise en compte de la sensibilité du territoire a mis au jour une potentialité concernant un lien fort entre la question éducative et celle du développement du territoire et un risque en lien avec la stabilité des équipes professionnelles de l'éducation.

Le deuxième élément clé est le cadrage avec une experte, dont la collaboration résulte d'effets de circonstances et d'opportunité, qui a mis en avant que ce sont les enseignants qui sont sujets à la plus forte importance des changements attendus. Le processus de *référentialisation inversée* est venu clore la description des éléments clés retenus en montrant l'agir stratégique de l'apprentie-chercheure pour maintenir l'accompagnement au changement initié.

Le chapitre 15 s'est axé sur l'auteure de la thèse comme *sujet* à partir d'une mise en question du sujet de recherche et de sa confrontation à l'empirie. La première partie de ce chapitre a considéré la dimension réflexive en amont de l'intervention et a permis de clarifier les conditions de conversion de l'étude d'impact en Sciences de l'éducation, notamment en matière de risques à éviter sur les effets de domination ou de contamination des disciplines d'origine de la démarche d'accompagnement au changement. L'amplitude d'investigation permise par la RRS et l'opportunité d'initier une démarche de prospective sont des déterminants en faveur de ce sujet d'étude pour la mise à l'épreuve d'une théorie située en éducation. La deuxième partie s'est attachée à montrer la vigilance exercée en vue d'une validité académique notamment en défendant que l'accompagnement se distingue de la conduite et que des retours réflexifs systématiques sur les actions engagées contribuent à l'objectivation. Des effets d'appropriation et d'expérience ont pu être optimisés grâce à une régulation des instances académiques locales et extérieures. Enfin, le contenu et la forme des retours de résultats ont fait l'objet d'une vigilance particulière en lien avec la recevabilité par tous les acteurs. La seconde partie de ce chapitre a pris comme focale la confrontation de l'apprentie-chercheure à l'empirie. Les conditions de co-construction d'un territoire pour la recherche dans sa dimension collaborative ont été élaborées à partir du processus de territorialité de Di Méo (2014) et de la triadique ricoeurienne. Les conditions de fabrique du territoire pour la recherche se sont centrées sur la confiance, la culture commune et une temporalité pertinente pour se mettre en projet. Le dernier focus de cette partie a pris en considération les effets produits en lien avec les écarts entre projet attendu et celui réalisé. Des effets contre-productifs pour l'accompagnement ont été relevés et se révèlent sous la forme d'effets d'expertise et de supériorité.

Le chapitre 16 a proposé les apports de la recherche en s'attachant aux conditions scientifiques de l'étude d'impact en éducation. La première partie de ce chapitre s'est centrée sur l'étude d'impact comme démarche scientifique d'accompagnement au changement. Nous avons explicité ses plus-values d'une part, en termes d'ouverture des possibles par une quête à l'exhaustivité et de suspension de jugement et d'autre part, ses exigences en termes de temporalité longue et d'« indisciplinisme intellectuelle » (Godet, 2007) qui se montrent en tension avec la réalité sociale. Nous avons montré également que l'étude d'impact permet une prise en charge cyclique des principes de la recherche et que la connaissance est une production collective et partagée entre le(s) chercheur(s) et les acteurs participants. Une approche mixte a été retenue, dans la seconde partie, avec une faveur préférentielle pour l'approche qualitative qui a permis de mettre au jour des effets d'appropriation inattendus de certains acteurs en lien avec des prises de conscience de facettes valorisantes de leur travail. On a montré que la validation des résultats était assurée par un double procédé, celui de la triangulation et celui de l'appréciation des acteurs concernés.

Conclusion

La thèse présentée s'est emparée de la démarche d'étude d'impact à des fins de la stabiliser théoriquement, épistémologiquement et méthodologiquement dans le cas spécifique des recherches en Sciences de l'éducation.

Nous avons posé en introduction que cette finalité attribuée à la thèse représentait pour nous un défi, aussi au moment de clore ce voyage initiatique, nous reconnaissons que notre travail a été traversé par deux finalités. La première est d'ordre scientifique et fait l'objet même de ce pourquoi nous avons suivi une formation doctorale, elle est assumée *a priori*. La seconde est existentielle et si elle n'est pas originale, elle a cheminé tout au long de la démarche de recherche et se fait davantage encore prégnante dans ce temps d'écriture de la conclusion. Pour prévenir tout risque d'effet contre-productif, nous décidons de proposer une conclusion ...pour *in fine* ne pas conclure.

Aussi ces derniers propos conclusifs respecteront deux temps. Le premier temps sera dédié à une phase de bilan sur les apports de la thèse et le deuxième temps viendra proposer une mise en débat sur les connaissances produites et des perspectives de recherche en faveur de la stabilisation de la démarche d'étude d'impact en Sciences de l'éducation.

1. La phase bilan

Cette thèse s'est présentée avec une structure en trois étapes qui se sont attachées à donner à suivre et comprendre le cheminement opéré pour atteindre le cœur de la recherche, la stabilisation de la démarche d'étude d'impact en Sciences de l'éducation. Nous allons procéder à un ultime bilan des principales avancées que la thèse a permis de mettre au jour.

1.1. L'Étape 1, l'ancrage théorique et éthique

L'ancrage théorique et éthique de premiers jalons en faveur d'une démarche d'étude d'impact stabilisée en Sciences de l'éducation a été construit à partir de quatre axes d'étude : épistémique, épistémologique, méthodologique et éthique.

En effet, la première partie de la thèse s'est consacrée à l'argumentation de notre positionnement et à des apports conceptuels dans ces quatre axes. Nous avons distingué

strictement l'impact de l'effet en adjoignant au premier tout d'abord, une part subjective et un caractère de durabilité, et en proposant ensuite l'intégration de la dimension du territoire sensible dans la formation d'un impact. Ces considérations épistémiques ont permis d'établir les bases d'intelligibilité de la formation d'un impact du point de vue des Sciences de l'éducation.

Nous avons ancré notre objet de recherche dans une épistémologie de la complexité (Morin, 2005) à la fois pour pallier les consonances de causalité que ce type de démarche peut suggérer et permettre d'appréhender les réseaux d'effets qui influencent et expliquent en partie le phénomène étudié, en gardant l'objectif de l'étude d'impact de favoriser des résultats souhaités. La question de la construction du design de la recherche se conçoit à partir d'une approche constructiviste (Le Moigne, 2002, 2007) qui reconnaît les savoirs d'expérience et accorde une valeur pragmatique à la connaissance par les acteurs ce qui tend à soutenir l'utilité sociale de la démarche engagée. L'alliance des approches systémique et constructiviste permet une meilleure appréhension des dynamiques impulsées par le changement. La démarche d'étude d'impact entend relever tous les micros-changements aussi une posture abductive s'avère pertinente pour autoriser l'émergence du fait surprenant, inattendu, qui participe à l'évolution du processus du changement et donc à féconder le processus de recherche. Nous avons attribué quatre visées à l'étude d'impact qui permettent de la pourvoir d'une orientation scientifique spécifique à des fins de production de connaissances. Une visée descriptive et explicative intervient pour satisfaire l'objectif de comprendre et expliquer les réseaux d'effets agissants sur la situation de changement. La description s'attache aux relations entre le projet et les effets produits ou à venir sur les acteurs, les collectifs et/ou le territoire éducatif concerné. Elle stipule une pluralité de regards qui prennent en compte les aspects temporels et spatiaux du changement étudié dans un cadre défini selon l'importance de l'exposition. La visée explicative vient compléter la première en se focalisant sur les conditions d'émergence des effets produits ou à venir. La visée évaluative retient le processus de référentialisation (Figari, 2006) ce qui permet d'allier les perspectives de la démarche d'étude d'impact d'apprécier l'impact du changement et la participation des acteurs au processus de recherche. La visée qui concerne l'aide et l'accompagnement du changement se montre davantage en faveur de l'accompagnement de la décision dans son parti pris de communiquer à tous les acteurs les avancées de la recherche. Une mise en vigilance des informations transmises doit être opérée par le chercheur-accompagnant dans le respect des effets potentiellement contre-productifs de sa communication sur certains acteurs. La dernière visée présentée concerne la nécessaire dimension

praxéologique que nous reconnaissons à la démarche d'étude d'impact en Sciences de l'éducation. Autissier et Moutot (2007) lui attribue la fonction d'établir un lien entre les phases d'analyse et la phases d'action et nous rejoignons St Arnaud et al. (2002, p.30) sur la perspective d'une « mutation profonde des façons de penser le problème » en cohérence avec la construction de futurs souhaitables visée par notre démarche. Un objectif de périnaîtrise (Abernot, 1993) permet de stabiliser dans la durée chez les acteurs les acquis de la démarche. Nous avons ancré la démarche d'étude d'impact dans un processus circulaire comprenant les trois phases de projection, d'observation et d'évaluation. La phase de projection s'appuie sur la théorie de la prospective (Berger et al., 2007 ; Godet, 2001, 2011) et retient comme fil conducteur « voir loin, voir large, analyser en profondeur » (Berger, 1958) pour l'ensemble de la démarche de recherche. La phase d'observation autorise un relevé des *traces* effectives pour les décrire et les caractériser. Nous apportons une critique sur la notion de diagnostic pour établir celle de diagnostic partagé, ce qui rejoint l'idée d'un processus de mobilisation en faveur d'une appropriation du changement. La phase d'évaluation constitue, *ante* changement, l'opportunité de réaliser une « régulation anticipée » (Bonnaud, 2012), d'ordre préventif comme proactif, intimant ainsi à l'étude d'impact une perspective de promotion des potentiels, c'est-à-dire dans une visée d'amélioration d'une « situation non encore advenue ». Nous défendons aussi l'idée d'une suspension de jugement dans la démarche afin de laisser émerger les traces des micros-changement. Les éléments méthodologiques retenus, afférents à ces phases, participent de l'orientation de la démarche de tendre vers la construction de futurs souhaitables.

La stabilisation d'une démarche d'accompagnement au changement ne peut se départir des préoccupations éthiques relatives à son champ d'appartenance, ici les Sciences de l'éducation. Aussi, nous ancrons l'étude d'impact en Sciences de l'éducation dans la visée éthique de la « vie bonne » de Ricoeur (1990) donc comme cadre de pensée dans les prises de décision pour la pratique de l'accompagnement au changement. Nous avons proposé trois cadres éthiques concernant l'action scientifique du chercheur, l'agir du chercheur-accompagnant et l'agir du chercheur-accompagnant intervenant en démarche d'étude d'impact. Nous posons cet agir éthique dans un équilibre entre d'une part, les pôles du conséquentialisme et du déontologisme et d'autre part, les pôles de distanciation et d'implication d'autre part. Les notions afférentes à la démarche d'étude d'impact, l'efficacité et l'efficience, sont prises en compte en termes de performance sociale et politique et se conçoivent selon leurs critères d'internalité et d'externalité au regard du principe d'exhaustivité vers lequel l'étude d'impact doit tendre.

1.2. L'Étape 2, confrontation de l'objet de recherche à l'empirie

L'Étape 2 représente la mise à l'épreuve de l'étude d'impact en Sciences de l'éducation comme démarche d'accompagnement au changement. L'enquête empirique prend appui sur le cas de la mise en œuvre de la RRS de 2013 sur un territoire rural et bénéficie d'un corpus de données conséquent constitué à partir d'analyses documentaires, de questionnaires, d'observations et d'entretiens semi-directifs qui ont fait l'objet d'une triangulation. La posture retenue est humaniste, basée sur la considération de la personne humaine et le contre-don, et médiatrice.

Trois cadres théoriques nous ont permis de construire notre protocole en cohérence avec les attendus posés dans la thèse d'une démarche d'étude d'impact en Sciences de l'éducation. Le premier est constitutif des éléments épistémiques que nous avons défini dans l'Étape 1, un impact en Sciences de l'éducation se forme par le croisement de réseaux d'effets et la sensibilité du territoire concerné par le changement. Il est doté de critères de catégorisation, de classification et d'évaluation. Le deuxième est le cadre du territoire éducatif partagé de Marcel et Aït-Ali (2017) qui permet une lecture plus fine des interactions entre le fonctionnement et la fabrique du territoire prescrit, c'est-à-dire partagé. Ce modèle est construit à partir de sept dimensions. Le dernier cadre théorique retenu est celui de la traduction de Callon (1986) qui favorise la mise au jour des dynamiques de controverses et celles de la mobilisation des acteurs dans la démarche d'étude d'impact en vue de l'appropriation d'un changement négocié.

Nous présentons les principaux résultats de la mise à l'épreuve de notre objet de recherche.

Les controverses mises au jour sur les questions d'inégalités et de fatigue se sont révélées persistantes, la fatigue des élèves-enfants reste d'actualité pour les familles alors que celles des sur les inégalités ont pris fin à la rentrée 2016.

Les effets de la mise en œuvre de la RRS dès la rentrée 2013 sur le territoire d'une communauté de communes s'appréhendent à partir des réseaux d'influence extérieurs car ils participent à expliquer les effets sur le territoire. Nous retenons les effets de domination des instances politiques et administratives du département sur la prise de décision des élus locaux d'adoptée la RRS dès la rentrée 2013 et se poursuivent par des effets dominos sur les acteurs professionnels. L'institution de tutelle se montre génératrice d'effets directs négatifs par un défaut d'accompagnement et une situation de *turn-over* à tous les échelons. Les effets produits par la mise en place de la prescription montrent notamment des effets inattendus. En effet, l'ajout du mercredi matin de classe laissait présager un effet positif sur l'intérêt du métier pour

les ATSEM du RPI 1 or elles ne reconnaissent plus leur école, il s'agit d'un effet contreproductif sur l'identité professionnelle de ces acteurs. Des effets cumulatifs négatifs apparaissent en lien avec la réduction de la journée scolaire et l'extension de la pause méridienne comme la difficulté de mettre les élèves-enfants au travail à quatorze heures où la perception des enseignantes de courir après le temps. L'instauration des Activités pédagogiques complémentaires (APC) et des Temps d'activités périscolaires (TAP) a participé à mettre sur le devant de la scène les différences de traitement de l'offre éducative intra-territoriales ce qui a produit des effets durables sur la perception des enseignants de la RRS. La dissonance existante entre les agendas du monde scolaire et ceux des marchés publics provoquent des effets négatifs de détermination qui limite le pouvoir de réaction des collectivités territoriales. L'effet indirect de cette situation apparaît comme positif car les bases pour un futur souhaitable pour le territoire éducatif sont amorcées avec l'étude d'une reprise en régie directe des temps périscolaires.

Les effets de notre intervention peuvent s'appréhender à partir des attentes des acteurs concernés par la recherche car elles sont génératrices d'effets sur le déroulement de la démarche d'étude d'impact. Aussi on a constaté un effet d'opportunité au regard des attentes exprimées sur l'amélioration de la situation et l'écoute des silencieux. Le moment de l'intéressement s'est avéré mitigé dans le sens où les porteurs de projet que sont les élus ne se sont pas investis et que les associations du territoire sont restées en dehors du processus collectif initié pour l'élaboration du Projet éducatif du territoire (PEDT). Les effets de notre intervention se concrétisent notamment par la production inattendue de scénarios de prospective de la part de l'équipe cantine du RPI 1 B.

L'analyse du territoire éducatif nous a permis d'éclairer les conditions et le degré de partage à l'échelle d'un regroupement pédagogique intercommunal (RPI 1). Ce cadre est particulièrement adapté pour accéder à une lecture plus fine des effets de pratique de territoire qui participent à l'intelligibilité globale de la mise en œuvre de la prescription. Aussi nos analyses dans ce cadre nous ont permis de qualifier le territoire de l'école de patchwork dans le sens où si des espaces sont dédiés à des activités professionnelles particulières, les frontières ne sont pas toujours étanches.

La classe reste sur ce territoire la propriété des enseignantes tandis que la salle de motricité du RPI B se montrent comme un espace multifonction entre les activités scolaires et celles du CLAE. Des frontières physiques se devinent dans la répartition des équipements dans l'espace et sont justifiées par des sources de financements différentes mais la problématique sous-jacente

réside dans le fait que les acteurs éducatifs ne sont pas maîtres de la décision du partage, il ne peut donc y avoir ici construction d'un territoire partagé.

Les temps de vie donnent à voir des tensions entre acteurs éducatifs sur l'espace de la cour qui constitue un point d'achoppement entre les temps de responsabilités de services et des pratiques éducatives différentes. Ce sont les directrices qui se voient ainsi limiter leur pouvoir d'action alors qu'elles restent responsables aux yeux de tous. La cantine, quant à elle, est bien un espace dédié à la production et au service des repas des élèves-enfants mais elle se révèle être un territoire partagé par tous les acteurs de l'école et même de l'extérieur. Le lieu de la machine à café est un espace stratégique où les cantinières jouent un rôle fédérateur et pourvoyeur d'informations participant ainsi à une certaine forme de continuité éducative au bénéfice des élèves-enfants.

Les relations entre le corps enseignant et celui de l'animation dans les écoles restent fragiles par rapport à celles tisser entre les enseignants et les agents de service. On constate que c'est entre les directions des écoles et celle du CLAE que des jeux de pouvoir interviennent et participent à une mise à distance par effet de ricochet de certaines animatrices. Les relations de complicité relevées entre les enseignantes et les agents de service prennent source dans une complémentarité d'action reconnue et dans des temps de présence communs.

L'identité pour soi fait montre d'une dichotomie sur le versant professionnel entre celles des enseignantes et des animatrices. Les premières font valoir leur qualification tandis que les secondes se replient sur leur statut précaire et non pas sur une posture militante comme attendu. L'identité pour autrui est davantage perturbée par la mise en œuvre de la RRS. En effet, les directrices se voient aux prises entre un contexte d'incertitude face au déroulement de la mise en œuvre de la RRS et les parents dont elles ont la confiance. Les animatrices connaissent des difficultés aussi avec les parents et leur identité pour autrui s'avère fragile. C'est sur le versant personnel que ces deux catégories d'acteurs se rejoignent pour afficher une identité de « maman » venant ainsi créer des dissonances avec le versant professionnel, surtout chez les enseignantes. Les appartenances s'affichent pour ces acteurs du RPI en contre de la ville centrale du territoire investigué, reprenant ainsi les crispations face aux inégalités de moyens pour les TAP, ce qui contribue à renforcer l'identité RPI et par là-même à créer un effet contreproductif de la mise en œuvre initiale de la RRS sur l'objectif visé de renforcer l'identité territoriale éducative.

Les pratiques de coopération sur le RPI observé se montrent discrètes, voire clandestines, et prennent forme dans des situations soit de besoin, soit de projet d'école d'envergure. En effet,

d'un côté les agents endossent le rôle de coéquipier de circonstance auprès des enseignantes si besoin, c'est la solidarité des petites équipes qui permet que tout se passe bien. D'un autre côté, les animatrices coopèrent avec les enseignantes pour le projet d'école mais leur implication leur est reprochée par leur direction ce qui donne lieu à une certaine forme de coopération empêchée. Les différentes conceptions de l'éducation au sein des écoles participent à dessiner les contours des prérogatives accordées *aux autres* mais également celles prises *par soi*. Aussi les parents et les élus conçoivent l'école d'abord comme un espace d'apprentissage scolaire qui justifie pour les élus des moyens financiers dont il est à noter que ces mêmes élus n'accordent pas la même légitimité pour le périscolaire. Les agents et les animatrices se rejoignent pour se plaindre de comportements inadaptés de certains enfants et en octroyer la prérogative aux parents. Un point d'achoppement persiste au niveau des temps d'animation entre les animateurs et leur direction en lien avec le droit de ne rien faire pour les élèves-enfants. Les enseignantes, quant à elles, défendent leur pré carré et revendiquent leur formation, elles acceptent difficilement qu'une animatrice s'octroie le droit de gérer une situation délicate avec les élèves-enfants. Ce sont les ATSEM qui se situent à l'interface des pratiques éducatives, scolaires et périscolaires, aussi elles bénéficient de prérogatives étendues. La stabilité des équipes est ici un facteur important en faveur du partage de l'action éducative au sein de l'école.

Les valeurs de coéducation apparaissent en fonction de la perception de faire partie de la communauté éducative et de la place que l'acteur peut y tenir. Aussi une conception commune de la coéducation ne prend pas en compte les acteurs en marge de la sphère scolaire, tels les chauffeurs de bus ou les associations culturelles et sportives. Les valeurs de coéducation affichées se centrent sur l'école et se montrent selon des rapports de distance ou de proximité avec les acteurs éducatifs de l'école. Il apparaît des frontières étanches en ce qui concerne les « comportements appropriés » attendus par les professionnels de l'école de la part des élèves-enfants et certains parents. Il en va de même pour les projets éducatifs de l'école et du CLAE qui font l'objet d'une préservation pour soi. Toutefois, on note l'émergence d'un besoin de connaître l'autre ce qui constitue une perspective intéressante pour le partage du territoire éducatif.

Les résultats de l'analyse des conditions et du degré de partage du territoire éducatif montrent toutes les difficultés rencontrées par les acteurs éducatifs et que le partage n'est pas un donné mais doit faire l'objet d'une construction collective.

La discussion a proposé une mise en regard entre les résultats présentés et les éléments théoriques que nous avons défendus dans l'Étape 1 de ce travail. Nous avons retenu pour ce

faire la dialectique entre la temporalité accordée à la RRS et celle du processus de changement auprès des collectifs et d'acteurs sur un territoire éducatif rural. La temporalité est une dimension constitutive du processus de changement et les processus d'adhésion et d'appropriation du changement sont dépendants de cette dernière d'où notre point de focale. Aussi nous avons montré des discordances temporelles entre le temps politique qui octroie des délais de décision aux élus et le temps nécessaire à la mise en action sur le territoire qui reste dans l'ombre, tout comme l'accompagnement institutionnel, ce qui contribue à la perception d'un effet de rhétorique persistant. Il apparaît que la RRS s'est élaborée sans prise en compte des dimensions au scolaire ce qui a pour effet direct de déstabiliser tout le système éducatif local. Nous avons défendu l'idée que l'étude d'impact aurait permis de procéder à une « régulation anticipée » (Bonnaud, 2012). Le rapport au changement semble être un point problématique plus important que la pluralité des conceptions de l'éducation entre acteurs ce qui participe à consolider la pertinence du lien qu'effectue l'étude d'impact en la fabrique de la prescription et le fonctionnement du territoire, elle permet en cela l'appropriation par les acteurs de *leur* territoire éducatif. De plus, la prise en considération de la distinction de la personne et du collectif et des différents niveaux d'appréhension du territoire par la démarche d'étude d'impact participe ici à la fois à ne pas laisser des laissés pour compte et d'être en mesure de maximiser le relevé des micros-changements, ces deux principes respectés favorisent l'action de prévenir les réseaux d'effets négatifs. Nous avons mis en discussion les paradoxes engendrés tant par les situations aux prises avec des processus de changement variés, telle l'accumulation de changements législatifs qui s'adressent aux mêmes acteurs de terrain, que les situations perçues comme relevant du non-changement. Aussi ce sont des effets d'inertie pour les premières et des effets de contestation pour les secondes qui agissent défavorablement sur le processus de changement engagé.

1.3. L'Étape 3, proposition d'une étude d'impact en Sciences de l'éducation

L'Étape 3 a donné à voir les avancées relatives à l'étude d'impact en Sciences de l'éducation. Nous avons construit cette étape en quatre temps. Un retour sur les hypothèses de travail a été effectué pour cerner leur robustesse et lancer les bases de la proposition d'une étude d'impact en Sciences de l'éducation. Nous avons proposé deux chapitres originaux pour donner à voir « ce qui s'est passé » tout d'abord, au niveau du processus de recherche avec les acteurs de

terrain et ensuite, au niveau de l'apprentie-chercheuse quant à son parcours de formation *sur et par* la recherche.

Notre proposition d'une étude d'impact en Sciences de l'éducation a pris source avec un retour sur les hypothèses de travail et l'hypothèse générale afin de disposer d'éléments de stabilisation. L'hypothèse générale de la thèse est : **L'étude d'impact est une démarche pertinente d'accompagnement au changement en Sciences de l'éducation dans le cadre de la mise en œuvre d'une réforme.**

Notre travail de recherche prend appui sur une démarche abductive. Nous avons posé des hypothèses de travail en lien avec le « chemin tracé » (Nunez Moscoso, 2013) par les théories d'origine et celles des Sciences de l'éducation et par retours successifs sur le terrain, nous les avons retravaillées à l'aune du pourquoi dès lors que nous rencontrions un fait surprenant. Aussi nous avons montré que ces hypothèses de travail présentaient une certaine robustesse et nous permettait de conserver notre hypothèse générale.

Or nous souhaitons maintenant au regard de la phase de bilan proposer une hypothèse originale : **L'étude d'impact est une démarche pertinente d'accompagnement au changement en Sciences de l'éducation avec la contribution d'une équipe de chercheurs pluridisciplinaires.** Cette nouvelle hypothèse issue de la démarche abductive fera l'objet de perspectives de recherche dans le point suivant de cette conclusion.

Nous avons proposé des aspects de la démarche mise à l'épreuve sous forme d'« épisodes » monographiques pour donner accès à des clés d'intelligibilité du processus de recherche. En effet, une description fine d'« épisodes » allant de l'approche du terrain, passant par le rapport aux enquêtés, jusqu'à des étapes clés de la démarche d'étude d'impact mise à l'épreuve permet, non seulement une certaine forme de transparence mais également un éclairage sur la cohérence entre les étapes de la démarche. Aussi les temps intermédiaires de négociation ont donné lieu à la constitution d'un groupe de travail avec les enseignantes du RPI 1 et à la co-coordination du PEDT avec le coordinateur de la communauté de communes. Les temps relatés dédiés aux enquêtés donnent à voir la mise en confiance et les processus de prise de conscience que notre intervention sur le terrain a permise auprès des chauffeurs de bus et d'une animatrice notamment. Ce que nous nommons les étapes clés de la démarche sont en lien avec les points de focale que nous avons par rapport à l'évolution de notre acculturation théorique de la démarche et ne représentent donc pas toutes les préoccupations qu'une telle démarche peut engendrer. Nous avons donné la description de l'appréhension du territoire sensible, notion que nous avons ajoutée à l'appréhension d'un impact, du cadrage de l'étude avec les raisons du

choix de l'experte retenue et une illustration du travail effectué et enfin les éléments qui ont contribué à la réalisation d'un processus de *référentialisation inversée*.

Un focus sur l'impact de la recherche menée sur l'apprentie-chercheuse est venu compléter la première approche monographique dans la perspective d'éclairer les temps de constitution de l'objet de recherche et ceux du territoire de la recherche, deux dimensions interdépendantes dans notre démarche vécue mais ici distinguées pour les besoins d'exposition au lecteur. Nous avons procédé, dans un premier temps, à l'explicitation des éléments réflexifs mis en place *ante* intervention et notamment sur les conditions de conversion de la démarche dans le champ des Sciences de l'éducation en prenant en compte les risques à éviter, à l'instar de la philosophie de l'étude d'impact, en matière d'effets de contamination des disciplines d'origine. Les conditions de vigilance pendant la mise à l'épreuve donnent lieu à des retours réflexifs systématiques sur les actions engagées afin de contribuer à l'objectivation des données. Le bilan d'étape a fait état d'une certaine forme de co-professionnalisation des acteurs et de l'apprentie-chercheuse à partir de l'échange des savoirs entre les deux parties savoirs d'expérience et savoirs théoriques. La confrontation à l'empirie de l'apprentie-chercheuse a proposé une interrogation sur les conditions de construction d'un territoire partagé pour la recherche. Aussi une réflexion a été menée à partir du processus de territorialité de Di Méo (2014) et de la triadique ricoeurienne qui a permis de guider l'apprentie-chercheuse dans son action. L'étude des effets agissants nous a amené à éclaircir le rapport entre le projet rêvé et le projet réalisé dans l'accompagnement au changement des acteurs du terrain investigué et nous avons identifié notamment des effets contre-productifs en lien avec les conceptions du monde scientifique et de manière plus inattendue avec les cultures de métiers. Nous avons qualifié ces effets d'expertise et de supériorité.

Le bilan heuristique proposé s'est attaché à éclairer des éléments de stabilisation de notre objet de recherche en considérant tout d'abord la démarche au regard de ses plus-values et des limites qu'elle peut comporter quant à sa mise en faisabilité, et ensuite les éléments qui permettent de comprendre et expliquer l'impact d'une réforme. Nous avons mis en évidence l'ouverture des possibles par une quête à l'exhaustivité que sous-tend la démarche à laquelle nous adjoignons un temps de suspension de jugement qui participe à laisser les micros-changements se dévoiler. Les limites sous-jacentes à cette démarche résident dans les exigences de temps long et de s'approprier, en sus des changements prescrits, une manière de penser autrement, de s'approprier les principes d'une « indiscipline intellectuelle » (Godet, 2007).

Nous avons défendu le lien entre connaissance et action et nous avons retenu les principes définis par Marcel (2010) sur les axes du *sur*, *pour*, *par* et *avec* pour notre démonstration. En effet, accompagner au changement dans le cadre d'une étude d'impact inscrite en Sciences de l'éducation, c'est « cheminer avec » et c'est y ajouter « cheminer par » la recherche et « cheminer pour » les acteurs éducatifs pour « cheminer sur » l'objet étudié.

Nous avons montré le caractère cyclique des principes constitutifs de la démarche et que la production de connaissance s'entend de manière collective et partagée entre le chercheur et les acteurs de terrain. Nous avons défendu une approche mixte avec une préférence pour l'approche qualitative qui nous permet d'accéder au plus près des micros-changements, comme les appropriations inattendues constatées chez certains acteurs. Enfin, nous avons terminé par les conditions de validation des résultats de la recherche qui résident dans un premier temps dans la triangulation effectuée par le chercheur et au stade final par l'appréciation de ces derniers par les acteurs de terrain.

2. Mise en débat

Cette seconde partie des propos conclusifs propose une mise en débat à partir d'une discussion critique sur des apports de la recherche et de perspectives de recherche sur l'étude d'impact en Sciences de l'éducation.

2.1. Discussion critique

Nous avons proposé une discussion en fin de l'Étape 2 qui s'est centrée sur les questions de l'appréhension du changement en lien avec notre enquête empirique, nous voudrions dans cette conclusion relever des éléments de discussion sur les apports de la thèse par rapport à notre objet de recherche, l'étude d'impact en Sciences de l'éducation. Notre discussion se limitera dans le cadre de cette conclusion à quatre éléments qui nous semblent important de passer au crible de la critique.

Le premier élément porté à la discussion est la perspective humaniste, ancrée dans une éthique de la « vie bonne » (Ricoeur, 1990) et portée par une posture en faveur de la considération de la personne humaine (Rogers, 1958). Cette perspective demande d'être interrogée pour s'ancrer dans les pratiques d'accompagnement basées sur une démarche d'étude d'impact car elle risque de connaître des effets négatifs si son appréhension n'est pas mise en regard avec au moins deux facteurs.

Parler d'humanisme en sciences humaines ne paraît pas être incongru mais, si on n'y prend pas garde, elle peut être appréciée, voire contaminée, par un effet de « bons sentiments ». Or ce serait se tromper nous semble-t-il que de confondre cette perspective avec de la naïveté – cette dernière relève davantage, selon nous, de ceux qui persistent à croire aux démarches impositives en matière de changement – car elle exige au contraire une mise en objectivité des faits et discours par une vigilance constante pour ne pas trahir son orientation. Ce dernier point n'est pas anodin car, là aussi, il ne suffit pas de le dire pour l'être, et dans le cadre d'une démarche d'étude d'impact qui se destine à l'accompagnement d'acteurs vers des futurs souhaitables, il nous paraît pour le moins important de ne pas se mettre en position de dé-considérer un acteur. Or, pour nous, les « bons sentiments » relèvent de la déconsidération dans le cadre d'un accompagnement au changement qui se réclame des Sciences de l'éducation. Nous rappelons les propos de Ricoeur (1990) pour qui la « vie bonne » n'est pas « un champ libre à l'effusion de « bons » sentiments » (*Ibid*, p.202) mais bien comme une perspective téléologique pour une « vie accomplie ». Le second facteur que nous souhaitons soulever concerne plus globalement le système social dans lequel s'inscrivent les processus de changements prescrits. En effet, au-delà des considérations de rendu de compte que nous ne renions pas totalement, c'est le rythme des changements qui participe à une déconsidération des acteurs éducatifs. Nous partageons avec Develay (2013) cette perception d'une société du zapping, un changement pousse le premier sans qu'il ait eu le temps de s'implanter, voire même d'accomplir le moindre moment de traduction. Et c'est à ce niveau que la démarche d'étude d'impact en Sciences de l'éducation peut trouver maille à partir pour garder son approche, celle de laisser les traces émerger avec une suspension du jugement donc dans le respect du rythme du territoire qui accueille la démarche. Prendre en considération les tendances lourdes comme émergentes permet toutefois, selon nous, de pallier ces contraintes.

Le deuxième élément de discussion est lié en quelque sorte au premier. En effet, il a trait à la complexité des phénomènes de changement dans le domaine des politiques éducatives. Nous avons montré que les processus de décentralisation participent à accroître la complexité des processus de territorialisation de ces politiques. L'étude d'impact veut tendre vers l'exhaustivité du relevé des micros-changements et pour cela, elle doit s'investir de la prise en charge de cette complexité. C'est pour cela que nous avons distingué l'étude de l'analyse dans notre partie épistémique car la complexité n'est pas réduire, le compliqué n'est pas complexe. Toutefois, si Morin (2005) nous permet de comprendre la complexité, il ne nous pourvoie pas d'un cadre méthodologique pour satisfaire cette ambition. L'étude d'impact que nous avons menée devait

tenir cette complexité pour satisfaire ses visées, aussi elle a tenté de relier les petits événements aux grandes tendances et les gros événements à ce qui se passe *ici*, sur le territoire investigué.

Le troisième élément s'attache plus spécifiquement aux conditions de réception des résultats de la recherche. L'éducation est une question politique et en tant que telle, elle ne peut, selon nous, se discuter ni se décider dans un *entre soi* entre décideurs et « expert » mais bien donner lieu à des négociations et régulations démocratiques en vue de sa résolution, forcément temporaire. Or si l'étude d'impact porte en son sein un principe de délibération et de participation, force est de constater à la suite de la mise à l'épreuve que les participants sont toujours les mêmes et que par des règles tacites les silencieux restent sur le bas-côté du chemin. Or c'est dans la communication de l'information que peut s'initier un processus d'appropriation à l'initiative de l'acteur (Gardiès, 2014). Toutefois, les temps de restitution, au niveau du collectif comme au niveau individuel, représentent des temps forts d'enjeux pour à la fois la poursuite de la recherche et la recevabilité des résultats avec toute la part d'incertitude qui peuvent les accompagner dès lors qu'il s'agit de communiquer sur des questions mouvantes ou sur celles ayant trait aux aspects de construction de futurs souhaitables. En effet, les décisionnaires sont ici plus particulièrement sensibles à cette question de l'incertitude car, en charge des responsabilités locales, ils semblent être plus attachés, concernant les résultats de la recherche, au versant programmation du projet qu'à celui de la visée. Cet état de fait peut s'expliquer par la conception de la prise de décision par certains élus qui, sur le territoire investigué, appréhendent cette notion comme un temps fixe et non comme un processus évolutif, capable de flexibilité pour se donner les moyens de prendre en charge l'inévitable part d'incertitude qui réside dans tout processus de changement.

2.2. Perspectives de recherche sur l'étude d'impact en Sciences de l'éducation

Nous faisons le choix d'orienter les perspectives de recherche qui s'ouvrent à la démarche d'étude d'impact au sein des Sciences de l'éducation à partir de la notion de culture. En effet, elle nous semble au terme de l'écrit de cette thèse être emblématique à la fois d'une porte d'entrée vers l'appropriation du changement et une fenêtre donnant la vue sur les *Orients lointains*¹⁰⁰. La culture avait pour signification en ancien français du « champ labouré et ensemencé » (Rey, 2005), c'est bien de ça qu'il s'agit quand on a travaillé plusieurs années à la

¹⁰⁰ Nous faisons ici référence à un album de photographies de Pierre Loti (2006)

stabilisation de son objet de recherche, telle l'étude d'impact en Sciences de l'éducation. Aussi, la première perspective peut paraître ambitieuse et pourtant non moins nécessaire pour l'appréhension de la démarche, c'est-à-dire agir en direction d'un développement d'une culture « l'impact en éducation et formation », tant auprès des acteurs de terrain que des chercheurs inscrits dans une perspective de l'accompagnement du changement. En effet, les usages communs de ce terme nous paraissent occulter tout le pan des possibles derrière une conception, ou même culture pour certains, de la preuve ce qui nous paraît pouvoir engendrer des effets contre-productifs.

De plus, il nous semble essentielle de poursuivre la perspective de mettre en place une culture de la « régulation anticipée » (Bonnaud, 2012), sa légitimité se fondant sur l'« agir avant qu'il ne soit trop tard », dans un contexte d'éducation où les crises se succèdent et donnent lieu, en tant que réponses politiques, à des trains de réformes qui sont souvent perçues comme des effets de rhétoriques. Pour ce faire, c'est un projet à long terme qui doit avoir comme perspective de prendre en compte tous les acteurs de terrain, mais peut-être encore plus particulièrement les décideurs sans qui rien ne peut se faire, en accompagnant à l'appropriation à la fois de l'incertitude comme compagnon de traversée et une visée prospectiviste pour poser dans le présent les fondements des futurs souhaitables pour l'éducation. Enfin, nous reconnaissons n'avoir « éclairé que quelques parcelles ou aspects » (Lahire, 2012) du sujet étudié pour des raisons évidentes de faisabilité et de maîtrise des cadres d'analyse non extensible pour l'apprentie-chercheuse, comme pour le chercheur d'ailleurs. Aussi, nous avançons comme perspective de pouvoir mettre à l'épreuve à nouveau notre conception d'une étude d'impact en Sciences de l'éducation avec une équipe de chercheurs pluridisciplinaire ce qui nous semble aujourd'hui plus approprié pour ne pas laisser trop de points aveugles (Bedin et Talbot, 2008) et rendre plus efficace et efficiente cette démarche. En effet, il semble que pour satisfaire tant les plus-values potentielles que les exigences que réclame la démarche d'étude d'impact, un dispositif pensé en codisciplinarité permettrait d'étendre les éclairages sur le changement considéré. Nous touchons ici à la culture des frontières des disciplines mais les Sciences de l'éducation sont particulièrement fécondes pour soutenir un tel projet car constituées elles-mêmes de contributions pluridisciplinaires. Toutes ces perspectives sont donc des ouvertures sur les possibles qu'il s'agira de préserver des potentiels effets négatifs pour qu'elles puissent passer du statut du souhaitable à celui de la réalisation.

Bibliographie

- Abernot, Y. (1993). *La périmaîtrise* (HDR). Louis Pasteur : Strasbourg.
- Abernot, Y., et Ravestein, J. (2009). *Réussir son master en sciences humaines et sociales*. Paris : Dunod.
- Agostini, M., et Abernot, Y. (2011). Penser l'évaluation comme une pratique « humanisante ». *Penser l'éducation*, (29), 5-16.
- Aliseda, A. (2006). What is abduction ? Overview and Proposal for Investigation. *Abductive Reasoning. Logical Investigation into Discovery and Explanation*. (Vol. 330, p. 27-50).
- Alter, N. (2002). Théorie du don et sociologie du monde du travail. *Revue du MAUSS*, 20(2), 263-285. <https://doi.org/10.3917/rdm.020.0263>
- Amblard, H., Bernoux, P., et Herreros, G. (2005). *Les Nouvelles approches sociologiques des organisations* (3e édition revue et augmentée). Paris : Le Seuil.
- AMF. (2013, décembre 4). Enquête sur la réforme des rythmes scolaires. Réf. : CW12382.
- Anadon, M., et Guillemette, F. (2007). La recherche qualitative est-elle nécessairement inductive ? *Recherches qualitatives, Hors-Série* (5), 26-37.
- André, P., Delisle, C.-E., Revéret, J.-P., et Sene, A. (2006). *L'évaluation des impacts sur l'environnement. Processus, acteurs et pratiques pour un développement durable*. Montréal : Presses Internationales Polytechnique.
- Ardoino, J. (1980). *Education et relations : Introduction à une analyse plurielle des situations éducatives*. Paris : Gauthier-Villars - Unesco.
- Ardoino, J. (1984). Pédagogie de projet ou projet éducatif. *Pour*, (94), 5-8.
- Ardoino, J. (1993). L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives. *Formation permanente*, (25-26), 15-34.

- Ardoino, J. (1999). *Education et politique* (2e éd). Paris : Economica.
- Ardoino, J., et Berger, G. (1989). *D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes*. Paris: Matrice ANDSHA
- Aubert-Lotarski, A., Demeuse, M., Derobertmeasure, A. et Friant, N. (2007). Conseiller le politique : des évaluations commanditées à la prospective en éducation. L'évolution des relations entre la recherche et le politique en Communauté française de Belgique. Les Dossiers des Sciences de l'Education, (18), 121-130.
- Aussel, L. (2013). *Evaluer les dispositifs. Le cas d'un dispositif de formation de l'enseignement supérieur agricole*. Université de Toulouse II - Jean Jaurès, Toulouse.
- Autissier, D., Bensebaa, F., & Moutot, J.-M. (2012). *Les Stratégies de changement : L'Hypercube du changement gagnant*. Paris : Dunod.
- Autissier, D., et Moutot, J.-M. (2007a). *Méthode de conduite du changement. Diagnostic - Accompagnement - Pilotage*. Paris : Dunod.
- Autissier, D., et Moutot, J.-M. (2013). *La boîte à outils de la conduite du changement*. Paris : Dunod.
- Bachelard, G. (2004). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris : Vrin.
- Bachelard, G. (2015). *Le nouvel esprit scientifique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Baluteau, F. (2003). *Ecole et changement. Une sociologie constructiviste du changement scolaire*. Paris : L'Harmattan.
- Barus-Michel, J., Enriquez, E., Lévy, A., & Huguet, J.-M. (2011). *Vocabulaire de psychosociologie : Références et postions*. Erès.
- Becker, H. S. (2002). *Les ficelles du métier. Comment conduire sa recherche en sciences sociales*. Paris : La Découverte
- Bedin, V. (1993). *L'aide à la décision politique de la recherche à la praxéologie. Le cas de l'expertise-conseil*. Le Mirail, Toulouse.

- Bedin, V. (2009). *L'évaluation à l'université. Evaluer ou conseiller ?* Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Bedin, V. (2013). *Conduite et accompagnement du changement. Contribution des sciences de l'éducation.* Paris : L'Harmattan.
- Bedin, V., et Talbot, L. (2013). *Les points aveugles dans l'évaluation des dispositifs d'éducation ou de formation.* Berne : Peter Lang.
- Berger, G., Bourbon-Busset, J. de, et Massé, P. (2007). *De la prospective : Textes fondamentaux de la prospective française.* Paris : L'Harmattan.
- Bernoux, P. (2009). *La Sociologie des organisations.* Paris : Seuil.
- Berten, A. (2014). Déontologisme. *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale* (Vol. Tome 1, p. 477-483). Paris : Presses Universitaires de France.
- Bianco, M., et Bressoux, P. (1999). Les effets d'un aménagement du temps scolaire sur les acquis des élèves à l'école élémentaire. *Enfance*, 52(4), 397-414.
<https://doi.org/10.3406/enfan.1999.3163>
- Bier, B. (2006). *Vers l'éducation partagée. Des contrats éducatifs locaux aux projets éducatifs locaux.* Paris : INJEP/SCEREN.
- Bier, B., Chambon, A., et Queiroz, de J.-M. (2010). *Mutations territoriales et éducation. De la forme scolaire vers la forme éducative ?* Paris : ESF.
- Bonnaud, K. (2018). Réforme et changement : une histoire de relations. *Recherche(s) et changement(s) : dialogues et relations.* Toulouse : Cépaduès, p. 47-74
- Bonnaud, K. (2012). *Approche de l'étude d'impact dans la conduite du changement en éducation : cas particulier de l'éducation au développement durable* (Mémoire de Master 2 Recherche - Sciences de l'éducation). Université de Toulouse – Le Mirail.
- Bonniol, J., et Vial, M. (2009). *Les modèles de l'évaluation* (2e édition). Bruxelles : De Boeck Université.
- Bourdieu, P. (1993). *La misère du monde.* Paris : Seuil.

- Bourdieu, P., et Passeron, J.-P. (1970). *La Reproduction*. Paris : Editions de Minuit.
- Boutinet, J.-P. (1990). *Anthropologie du projet*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Bouvier, A. (2007). *La gouvernance des systèmes éducatifs*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Braudel, F. (1993). *La Méditerranée et le monde méditerranéen à l'époque de Philippe II, tome 1 : La Part du milieu* (9e éd.). Paris : Le Livre de Poche.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development : Experiments by nature and design*. Cambridge : Harvard University Press.
- Broussal, D. (2013). Les changements en éducation-formation : omniprésence, finalités et accompagnement. *Conduite et accompagnement du changement. Contribution des sciences de l'éducation*. (p.37-51). Paris : L'Harmattan.
- Broussal, D. (2017). *RECHERCHE-INTERVENTION ET ACCOMPAGNEMENT DU CHANGEMENT EN EDUCATION : vers une approche contre-culturelle de l'émancipation*. (HDR). Toulouse - Jean Jaurès, Toulouse.
- Bruner. (1983). *Savoir faire savoir dire*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Brunet, R. (2001). *Le déchiffrement du monde*. Paris : Belin.
- Buznic-Bourgeacq, P., et Desvages-Vasselin, V. (2018). Des enseignants et des animateurs au carrefour des cultures professionnelles : la rencontre des sujets entre déni de professionnalité et contingence identitaire. *École, animation, culture : quand les rythmes scolaires interrogent les territoires et les partenariats*. Bordeaux : Editions carrières sociales.
- Caillé, A. (2007). *Anthropologie du don*. Paris : La Découverte.
- Caillé, A. (2014). *Don, intérêt et désintéressement. Bourdieu, Mauss, Platon et quelques autres*. Paris : Bord de l'eau.

- Caillé, A., et Grésy, J.-E. (2014). *La révolution du don : Le management repensé à la lumière de l'anthropologie*. Paris : Seuil.
- Callon, M. (1986). La domestication des coquilles Saint-Jacques et des marins-pêcheurs dans la baie de Saint-Brieuc ». *L'Année sociologique*, 36, 169-207.
- Callon, M., Lascoumes, P., et Barthe, Y. (2014). *Agir dans un monde incertain. Essai sur la démocratie*. Paris : Points.
- Callon, M., et Latour, B. (1991). *La science telle qu'elle se fait*. Paris : La Découverte.
- Callon, M., Lhomme, R., et Fleury, J. (1999). Pour une sociologie de la traduction en innovation. *Recherche & formation*, 31(1), 113-126.
<https://doi.org/10.3406/refor.1999.1574>
- Catellin, S., et Loty, L. (2013). Sérendipité et indisciplinarité. *Hermès, La Revue*, 3(67), 32-40.
- Cattell R., B. (1966). *Handbook of multivariate experimental psychology*. Chicago.
- Certeau, M. (1990). *L'invention du quotidien. Arts de faire*. Paris : Seuil.
- Champollion, P. (2013). *Des inégalités d'éducation et d'orientation d'origine territoriale*. Paris : L'Harmattan.
- Chapus, R. (1995). *Droit administratif général*. Paris : Montchrestien.
- Charlot, B. (Éd.). (1994). *L'école et le territoire : nouveaux espaces, nouveaux enjeux*. Paris: Armand Colin.
- Cléro, J.-P. (2006). *Bentham. Philosophe de l'utilité*. Paris : Ellipses.
- CNRTL. (2017). Définition de PROTECTION. Consulté 2 janvier 2018, à l'adresse <http://www.cnrtl.fr/lexicographie/protection>
- Crozier, M. (1971). *Le phénomène bureaucratique*. Paris : Seuil.
- Crozier, M. (1979). *On ne change pas la société par décret*. Paris : Grasset.
- Crozier, M., et Friedberg, E. (1977). *L'Acteur et le système*. Paris : Seuil.

- CSE. (1996). Petit guide. Consulté à l'adresse http://www.evaluation.gouv.fr/cgp/fr/interministere/doc/petit_guide_cse.pdf
- De Ketele, J.-M., Chastrette, M., Cros, D., Mettelin, P., et Thomas, J. (1989). *Guide du formateur, Pédagogie en développement*. Bruxelles : De Boeck Université.
- De Landsheere, G. (1979). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Delvolvé, N., et Davila, W. (1994). Effets de la semaine de classe de quatre jours sur l'élève. *Enfance*, 47(4), 400-407.
- Demailly, Lise. (2001). *Evaluer les politiques éducatives*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Demailly, Louise. (2004). Le sociologue, la commande et la bonne distance ou : à quoi servent les métiers ? In *Accompagner les réformes et les innovations en éducation. Consultance, recherches et formation*. (p. 45-68). Paris : L'Harmattan.
- Demeuse, M., et Baye, A. (2007). La Commission européenne face à l'efficacité et l'équité des systèmes éducatifs européens. *Education et sociétés*, 2(20), 105-119.
- Demeuse, M., Frandji, D., Greger, D., et Rochex, J.-Y. (2011). *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe : questions sur le devenir et les possibles en matière d'égalité scolaire*. (Vol. 2). Lyon : ENS Éditions.
- Dewey, J. (2004). *Comment nous pensons*. Paris : Seuil.
- Dewey, J. (2011). *La formation des valeurs*. Paris : La Découverte.
- Di Méo, G. (1996). *Les territoires du quotidien*. Paris : L'Harmattan.
- Di Méo, G. (2014). *Introduction à la géographie sociale*. Paris : Armand Colin.
- Dubar, C. (2000). *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Dubar, C. (2015). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand Colin.

- Ducros, P., et Finkelsztein, D. (1986). *L'école face au changement : innover, pourquoi ? comment ?* Grenoble : CRDP.
- Dumez, H. (2012). Qu'est-ce que l'abduction, et en quoi peut-elle avoir un rapport avec la recherche qualitative ? *Le Libellio d'AGEIS*, 8(3), 3-9.
- Dunlop, J. (2009). *Les 100 mots de la géographie*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Dupriez, V. (2004). Dupriez, V. (2004). La place de l'évaluation comme ressource pour le pilotage des systèmes scolaires : état des lieux en Belgique francophone et en Angleterre. *Les Cahiers de Recherche en Education et Formation*, (35).
- Durand-Prinborgne, C., et Simon, J. (2005). Décentralisation. *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (3ème). Paris : Retz.
- Durat, L. (2011). Construire sa place et orienter un collectif en contexte territorial. *Annales des Mines - Gérer et comprendre*, 1(103), p. 15-25.
- Durat, L., Bollecker, M. (2012). La légitimité managériale : le cas des directeurs généraux des services. *Revue Politiques et Management Public*, 2(29), p. 145-165.
- Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Dutercq, Y. (2000). *Politiques éducatives et évaluations : Querelles de territoires*. Paris : Presses universitaires de France.
- Enriquez, E. (2018). L'intervention, hier et aujourd'hui. *Education permanente*, 1(214).
- Farago, F., Akamatsu, E., et Guislain, G. (2007). *L'action*. Paris : Sedes.
- Fauvet, J.-C. (2004). *L'Elan sociodynamique*. Editions d'Organisation.
- Félouzis, G. (2014). *Les inégalités scolaires*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Feyfant, A. (2014). Réussite éducative, réussite scolaire ?, 24.
- Figari, G. (2006). *Evaluer : quel référentiel ?* (3ème édition). Bruxelles : De Boeck.

- Figari, G., et Tourmen, C. (2006). La référentialisation : une façon de modéliser l'évaluation de programme, entre théorie et pratique Vers une comparaison des approches au Québec et en France. *Mesure et évaluation en éducation*, 29(3), 5-25.
- Fotinos, G., et Testu, F. (1996). *Aménager le temps scolaire*. Paris : Hachette.
- Daniel Frandji, Marine Douchy, Yves Fournel, Renaud Morel, Sidonie Rancon. (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.
- Galinié, H. (2000). *Ville, espace urbain et archéologie*. Tours : Maison des sciences de la ville.
- Gardiès, C., Fabre, I. et Couzinet, V. (2010). Re-questionner les pratiques informationnelles. *Études de communication*, 35, (2), 121-132.
- Gardiès, C. (2011). *Approche de l'information-documentation. Concepts fondateurs*. Toulouse : Cépaduès
- Gardiès, C. (2014). Lecture et appropriation de l'information: enjeux d'un dispositif pédagogique de médiation des savoirs. *PontodeAcesso*, 8(2), 124-139.
- Géococonfluences. (2005). Territoires, territorialisation, territorialité [Terme]. Consulté 27 mars 2018, à l'adresse <http://geoconfluences.ens-lyon.fr/glossaire/territoires-territorialisation-territorialite>
- Germier, C. (2014). Etudier le changement en Sciences de l'éducation. *Penser l'éducation*, (35), 21-56.
- Glasman, D. (2005). La lente émergence des politiques éducatives territoriales. In *L'action publique et la question territoriale* (p. 107-130). Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Godelier, M. (2008). *L'énigme du don*. Paris : Flammarion.
- Godet, M. (1991). *De l'anticipation à l'action. Manuel de prospective et de stratégie*. Paris : Dunod.

- Godet, M. (2001a). *Manuel de prospective stratégique. L'art et la méthode.* (Vol. 2). Paris : Dunod.
- Godet, M. (2001b). *Manuel de prospective stratégique : une indisciplinette intellectuelle.* Paris : Dunod.
- Godet, M. (2011). *La prospective stratégique : Pour les entreprises et les territoires.* Paris : Dunod.
- Graugnard, G., et Heeren, N. (1999). Guide méthodologique. L'évaluation d'impact. Prise en compte de l'impact et construction d'indicateurs d'impact. CIEDEL.
- Grawitz, M. (1996). *Méthodes des sciences sociales* (10e éd.). Paris : Dalloz.
- Guy, D. (2015). De l'étude d'impact comme mode d'accompagnement scientifique du changement. *Recherche-intervention et accompagnement du changement en éducation* (p. 83-107). Paris : L'Harmattan.
- Guyot, J.-L., et Brunet, S. (2014). *Construire les futurs. Contributions épistémologiques et méthodologiques à la démarche prospective.* Namur : Presses Universitaires de Namur.
- Habermas, J. (1976). *Connaissance et intérêt.* Paris : Gallimard.
- Habermas, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel* (Vol. tome 1). Paris : Fayard.
- Hertig, J.-A. (2006). *Études d'impact sur l'environnement.* PPUR presses polytechniques.
- Heurdière, L., et Prost, A. (2014). *Les politiques de l'éducation en France.* Paris : La Documentation Française.
- Hostert, M. (2012). L'analyse d'impact dans les institutions européennes : soutient-elle la prise de décision ? In *Les études d'impact accompagnant les projets de lois* (p. 77-89). Paris : Lextenso.
- Hume. (1983). *Enquête sur l'entendement humain.* Paris : Flammarion.
- INSERM. (2001). *Rythmes de l'enfant : de l'horloge biologique aux rythmes scolaires.*

- Joncas, M. (1997). Continuité éducative et adaptation de l'enfant en maternelle. *Revue préscolaire*, 3(35), 17-20.
- Jorro, A. (2009). *La reconnaissance professionnelle : Évaluer, valoriser, légitimer*. University of Ottawa Press.
- Jouffroy, T. (2017). *Melanges Philosophiques*. Forgotten Books.
- Jullien, F. (2002). *Traité de l'efficacité*. Paris : Le Livre de Poche.
- Ketele, J.-M. D., et Roegiers, X. (2009). *Méthodologie du recueil d'informations : Fondements des méthodes d'observation, de questionnaires, d'interviews et d'études de documents*. De Boeck Supérieur.
- Laforets, V. (2016). *L'éducatif local : les usages politiques du temps libre des enfants*. Université de Grenoble.
- Lahire, B. (2012). *Monde pluriel. Penser l'unité des sciences sociales*. Paris : Seuil.
- Lalande, A. (2006). *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Lamarque, D. (2004). *L'évaluation des politiques publiques locales*. Paris : Librairie Générale de Droit et de Jurisprudence.
- Lantheaume, F., Bessette-Holland, F., & Coste, S. (2008). *Les enseignants de lycée professionnel face aux réformes. Tensions et ajustements dans le travail*. Lyon : Institut national de recherche pédagogique.
- Larrere, C. (2003). Le principe de précaution et ses critiques. *Innovations*, 2(18), 9-25.
- Lascoumes, P., et Le Galès, P. (2004). *Gouverner par les instruments*. Presses de Sciences Po.
- Latour, B. (2005). *La science en action*. Paris : La Découverte.
- Latour, B., & Woolgar, S. (1988). *La vie de laboratoire : la production des faits scientifiques*. Paris : La Découverte.

- Le Guern, A.-L. (2016). Repenser les territoires de l'éducation : opportunité de la réforme des rythmes scolaires. *Actes de colloque de l'AREF*.
- Le Moigne, J.-L. (2002). *Le constructivisme. Tome II. Epistémologie de l'interdisciplinarité*. Paris : L'Harmattan.
- Le Moigne, J.-L. (2003). *Le constructivisme. Tome III. Modéliser pour comprendre*. Paris : L'Harmattan.
- Le Moigne, J.-L. (2007). *Les épistémologies constructivistes*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Le Saout, R. (2005). Intercommunalité et action éducative ; un débat d'actualité. In *Les régulations des politiques d'éducation* (p. 131-140). Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Lebocey, M. (2010). Un dispositif récent : la réussite éducative. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 80-81(2-3), 81-88. <https://doi.org/10.3917/lett.080.0081>
- Lecoinge, M. (1997). *Les enjeux de l'évaluation*. Paris : L'Harmattan.
- Lebon, F. et Simonet, M. (2017). « Des petites heures par-ci par-là » : Quand la réforme des rythmes scolaires réorganise le temps des professionnels de l'éducation. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 220, (5), 4-25.
- Lecoinge, M., et Rebinguet, M. (1994). *Ethique et pratique de l'audit*. Lyon : Chronique Sociale.
- Leconte, C. (2014). *Des rythmes de vie aux rythmes scolaires. Une histoire sans fin*. Paris : Presses Universitaires du Septentrion.
- Ledenvic, P. (2016). La réglementation en France depuis la loi Bouchardeau. *Annales des Mines - Responsabilité et environnement*, 81(1), 6-7.
- Leduc, G. A., et Raymond, M. (2000). *L'évaluation des impacts environnementaux. Un outil d'aide à la décision*. Sainte-Foy : Multimonde.

- Leguérinel, L. (2009). *Enjeux et limites des théories contemporaines de l'action : De la praxéologie à la pragmatique*. Paris : L'Harmattan.
- Lelièvre, C. (2008). *Les politiques scolaires mises en examen. Onze questions en débat*. (3^{ème}). Paris : ESF.
- Lemieux, V. (1970). Les cheminements de l'influence. Systèmes, stratégies et structures du politique - cheminements_de_influence.pdf. Consulté 9 janvier 2017, à l'adresse http://classiques.uqac.ca/contemporains/lemieux_vincent/cheminements_de_influence/cheminements_de_influence.pdf
- Lesourne, J., et Stoffaës, C. (2001). *La prospective stratégique d'entreprise. De la réflexion à l'action*. Paris : Dunod.
- Lessard, C., et Carpentier, A. (2015). *Politiques éducatives. La mise en oeuvre*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Levrard, S. (2018). La réforme des rythmes scolaires. Qu'en pensent les enfants ? *École, animation, culture : quand les rythmes scolaires interrogent les territoires et les partenariats*, Bordeaux : Editions carrières sociales.
- Lianos, I., et Karliuk, M. (2014). L'émergence de l'étude d'impact comme norme de gouvernance en Europe : genèse, diffusion et acteurs. *Revue française d'administration publique*, (149).
- Louis, F. (2010, juillet). Promouvoir une culture de l'évaluation et de pilotage pédagogique dans notre système éducatif. Ecole supérieure de l'éducation nationale. Consulté à l'adresse www.esen.education.fr/fileadmin/user_upload/.../10.../louis_f_evaluation_plan.pdf
- Mabileau, A. (1997). Les génies invisibles du local. Faux-semblants et dynamiques de la décentralisation. *Revue française de science politique*, (3-4), 340-376.

- Marcel, J.-F. (2010). Des tensions entre le « sur » et le « pour » dans la recherche en éducation : question(s) de posture(s). *Cahiers du CERFEE*, (27-28), 41-64.
- Marcel, J.-F. (2015). *La recherche-intervention par les sciences de l'éducation. Accompagner le changement*. Dijon : Educagri éditions.
- Marcel, J.-F., et Aït-Ali, C. (2017). La journée de l'enfant en France : un territoire éducatif partagé entre enseignants et animateurs. *Organisation du travail et des acteurs scolaires. Points de repères sur les évolutions au début du XIXe siècle*. (p. 33-58). Laval (Québec) : Presses Universitaires de Laval.
- Massé, P. (2008). L'esprit prospectif et l'application. *De la prospective : Textes fondamentaux de la prospective française 1955-1966*. (p. 181-196). Paris : L'Harmattan.
- Mauss, M. (2012). *Essai sur le don* (2^e éd.). Paris : Presses Universitaires de France.
- MEN. (2014). Préparation de la rentrée scolaire 2014. Consulté 10 janvier 2018, à l'adresse http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=79642
- Mialaret, G. (2010). *Sciences de l'éducation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Michaux, V. (2010). *Politique locale concertée : du diagnostic à l'évaluation des impacts*. Sarrebruck : Editions universitaires européennes.
- Milet, H., et Warin, P. (2013). La prise en compte des publics dans l'évaluation des politiques publiques. *Revue française d'administration publique*, 4(148), 991-1002.
- Ministère de la Transition écologique et solidaire. (2017). Le cadre de la participation du public au titre du code de l'environnement. Consulté 18 mars 2018, à l'adresse /cadre-participation-du-public-au-titre-du-code-l'environnement
- Moine, A. (2006). Le territoire comme un système complexe : un concept opératoire pour l'aménagement et la géographie. *L'Espace géographique*, 2, 115-132.
- Moine, A. (2007). *Le territoire : comment observer un système complexe*. Paris : L'Harmattan.
- Moles, A., et Rohmer, E. (1998). *Psychosociologie de l'espace*. Paris : Editions L'Harmattan.

- Moreau Defarges, P. (2010). *La gouvernance*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Morin, E. (2004). *La Méthode 6. Éthique*. Paris : Seuil.
- Morin, E. (2005). *Introduction à la pensée complexe*. Paris : Seuil.
- Morin, E. (2007). *Sociologie*. Paris : Seuil.
- Mouterde, F., et Trosa, S. (2010). *Les nouvelles frontières de l'évaluation. 1989-2009 : Vingt ans d'évaluation des politiques publiques en France, et demain ?* Paris : L'Harmattan.
- Mucchielli, A. (2004). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*. (2e éd.). Paris : Armand Colin.
- Netter, J. (2016). La réforme des rythmes à l'école : une appropriation socialement différenciée des activités culturelles. *Espaces et Sociétés*, (166), 63-77.
- Nunez Moscoso, J. (2013). Et si l'on osait une épistémologie de la découverte ? La démarche abductive au service de l'analyse du travail enseignant. *Penser l'éducation*, (33), 57-80.
- OCDE. (1995). Principes et concepts environnementaux. OCDE. Consulté à l'adresse [http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=OCDE/GD\(95\)124&docLanguage=Fr](http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=OCDE/GD(95)124&docLanguage=Fr)
- OCDE. (2009). *L'analyse d'impact de la réglementation : un outil au service de la cohérence des politiques*. Paris : Editions de l'OCDE.
- Ogien, A. (2013). *Désacraliser le chiffre dans l'évaluation du secteur public*. Versailles : Quae.
- Papadopoulos, I. (2012). L'usage stratégique des études d'impact dans la procédure législative européenne. *Les études d'impact accompagnant les projets de loi*. Paris : Lextenso.
- Peirce, C. S. (1958). *Collected Papers of Charles Sanders Peirce* (Vol. 7-8). Cambridge : Harvard University Press.
- Pelletier, G. (2004). *Accompagner les réformes et les innovations en éducation. Consultance, recherches et formation*. Paris : L'Harmattan.

- Pelletier, G. (2009). *La gouvernance en éducation : régulation et encadrement dans les politiques éducatives*. Bruxelles : De Boeck.
- Perret, B. (2014). *L'évaluation des politiques publiques*. Paris : La Découverte.
- Petit, P. (2014). Conséquentialisme. *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale* (Vol. Tome 1, p. 388-396). Paris : Presses Universitaires de France.
- Philip-Gay, M. (2012). *Les études d'impact accompagnant les projets de loi*. Paris : Lextenso.
- Pons, X. (2011). *L'évaluation des politiques éducatives*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Popper, K. (2009). *La connaissance objective*. Paris : Flammarion.
- Postic, M., et De Ketele, J.-M. (1988). *Observer les situations éducatives*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Prost, A. (2013). *Du changement dans l'école. Les réformes de l'éducation de 1936 à nos jours*. Paris : Seuil.
- Prost, A. (2016a). La réforme en éducation au XXe siècle en France. *Carrefours de l'éducation*, 41(1), 11-15. <https://doi.org/10.3917/cdle.041.0011>
- Prost, A. (2016b). Réformes, rapports et commissions. *Carrefours de l'éducation*, (41), 17-29. <https://doi.org/10.3917/cdle.041.0017>
- Quivy, R., et Van Campenhoudt, L. (1995). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod.
- Rancon, S. (2018). Des démarches de participation dans la fabrique d'un projet local d'éducation. Instruments d'action publique et discours éducatifs. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 51, (1), 37-61
- Rawls, J. (1997). *Théorie de la justice*. Paris : Points.
- Rawls, J., et Guillarmé, B. (2003). *La justice comme équité*. Paris : La Découverte.

- Reboul, O. (1989). *La philosophie de l'éducation*. (Presses Universitaires de France). Paris : Presses Universitaires de France.
- Reinberg, A. (1979). *Des rythmes biologiques à la chronobiologie*. Paris : Gauthier-Villars.
- Reinert, M. (1983). Une méthode de classification descendante hiérarchique. *Cahiers de l'Analyse des Données*, 187-198.
- Rey, O. (2013, avril). Décentralisation et politiques éducatives. Dossier d'actualité veille et analyses. Consulté à l'adresse <http://perso.ens-lyon.fr/olivier.rey/wp-content/uploads/2013/05/D%C3%A9centralisation-et-%C3%A9ducation.pdf>
- Ricoeur, P. (1989). L'Éthique, la morale et la règle. *Autre temps*, (24), 52-59.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil.
- Ricoeur, P. (2004). *Parcours de la reconnaissance*. Paris : Stock.
- Robert, A.-D. (2015). *L'école en France. De 1945 à nos jours*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Rochex, J.-Y. (2005). Vygotski, Lev Séliouovitch (1896-1934). *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (3ème, p. 1048-1052). Paris : Retz.
- Rogers, C. R. (1968). *Le développement de la personne* Paris : Dunod.
- Roqueplo, P. (1997). *Entre savoir et décision, l'expertise scientifique*. Paris : INRA.
- Sall, N., et De Ketele, J.-M. (1997). L'évaluation du rendement des systèmes éducatifs : apports des concepts d'efficacité, d'efficience et d'équité. *Mesure et évaluation en éducation*, 19(3), 119-142.
- Schutz, A. (1987). *Le chercheur et le quotidien*. Paris : Méridiens Klincksieck.
- Simos, J. (1990). *Evaluer l'impact sur l'environnement*. Presses Polytechniques et Universitaires Romandes.
- Six, F. (2002). De la prescription à la préparation du travail, la dimension sociale du travail. Exemple du travail des compagnons et de l'encadrement sur les chantiers du Bâtiment.

- Les évolutions de la prescription* (p. 127-133). Aix-en-Provence. Consulté à l'adresse <http://ergonomie-self.org/wp-content/uploads/2016/01/congres-self-2002-aix-six-prescription-preparation-travail-batiment.pdf>
- St-Arnaud, Y., Mandeville, L., et Bellemare, C. (2002). La praxéologie. *Interactions*, 6(1).
- Stufflebeam, D. (1980). *L'évaluation en éducation et la prise de décision*. Ottawa : NHP.
- Suchaut, B. (2013, octobre). Les rythmes prisonniers du temps : Enjeux, constats et perspectives de la réforme. Rencontre territoriale co-organisée par les délégations Bretagne et Pays de la Loire en partenariat avec l'Association Nationale des Directeurs Education des Villes (ANDEV). Consulté à l'adresse http://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/ursp/Publications/Autres_publications/rythmes_prisonniers_du_temps-andev_nantes_2013.pdf
- Sue, R., et Caccia, M.-F. (2005). *Autres temps autre école. Impacts et enjeux des rythmes scolaires*. Paris : Retz.
- Tardif, M., et Levasseur, L. (2010). *La division du travail éducatif*. Paris : Presses Universitaires de France. Consulté à l'adresse https://www.puf.com/content/La_division_du_travail_%C3%A9ducatif
- Taylor, F. W. (2009). *The Principles of Scientific Management : -1911*. S.I: Cornell University Library.
- Testu, F. (1986). Aménagement hebdomadaire du temps scolaire et variations périodiques de performances intellectuelles. *Enfance*, 39(4-1986), 411-421.
- Testu, F., et Fontaine, R. (2001). *L'Enfant et ses rythmes : pourquoi il faut changer l'école*. Paris : Calmann-Lévy.
- Thémines, J-F. et Le Guern, A-L. (2018) Des enfants et des élus. Le traitement spatial différencié de l'enfance dans la réforme des rythmes scolaires. *Ouvrons l'école. Quand*

- la réforme des rythmes scolaires interroge les territoires et les partenariats* ; Bordeaux : Carrières sociales Editions, p. 293-316.
- Thémines, J-C., Buznic-Bourgeacq, P. et Le Guern, A-L. (2015). Coopérer au rythme de l'école. Espaces et engagement d'acteurs dans la mise en œuvre de la réforme des rythmes scolaires. *Biennale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles*. Paris : CANM, 01er juillet 2015.
- Thémines, J-F. (2011). Savoir et savoir enseigner le territoire. Toulouse : Presses universitaires du Mirail.
- Thievenaz, J. (2013). Le rôle de l'étonnement dans la construction de l'expérience. *Education Permanente*, (197), 113-123.
- Tonnelé, A. (2011). *65 outils pour accompagner le changement individuel et collectif* : Paris : Eyrolles.
- Toutou, Y., et Begue, P. (2010). *Aménagement du temps scolaire et santé de l'enfant*. (p. 6p.). Paris : Académie nationale de médecine.
- Toulemonde, B. (1988). *Petite histoire d'un grand ministère. L'Education nationale*. Paris : Albin Michel.
- Touraine, A. (1973). *Production de la société*. Paris : Seuil.
- Van Zanten, A. (2004). *Les politiques d'éducation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Van Zanten, A. (2008). *Dictionnaire de l'Education*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Van Zanten, A. (2012). *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris: Presses Universitaires de France.

- Vermeil, G. (1983). La fatigabilité de l'enfant en situation scolaire en fonction de la croissance, des conditions de vie et de travail à l'école et des conditions de la vie familiale. *Les rythmes de l'enfant et de l'adolescent. Ces jeunes en mal de temps et d'espace.* (p. 310-318). Paris : Stock / Laurence Pernoud.
- Vial, M. (2006). Accompagner n'est pas guider. Présenté à Conférence aux formateurs de l' École de la Léchère, Fondation pour les classes d'enseignement spécialisé de la Gruyère, Suisse.
- Vidaillet, B., Laroche, H., Allard-Poesi, F., Roux-Dufort, C., et Koenig, G. (2003). *Le sens de l'action : Karl Weick : sociopsychologie de l'organisation.* Metz : Vuibert.
- Vincent, G. (1980). *L'école primaire française.* Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- Vincent, G., Courtebras, B., et Reuter, Y. (2012). La forme scolaire : débats et mises au point. *Recherches en didactiques*, (13), 109-135.
- Vygotski, L. S. (1997). *Pensée et Langage.* Paris : La Dispute.
- Vygotsky, L. (1985). *Pensée et langage.* Paris : Messidor.
- Waaub, J.-P. (2012, juin). *Outils et méthodes d'évaluation des impacts, typologie et revue critique.* Ecole d'été SIFEE - IEPF. Consulté à l'adresse http://www.sifee.org/static/uploaded/Files/ressources/contenu-ecole/montreal/volet-1/WAAUB/WAAUB_DIAPO_1.pdf
- Warin, P. (1993). *Les usagers dans l'évaluation des politiques publiques. Étude des relations de services.* Paris : L'Harmattan.
- Weber, M. (1995). *Economie et Société.* Paris : Plon.
- Weber, M. (2015). *La domination.* Paris : La Découverte.
- Weick, K. E. (1995). *Sensemaking in Organizations.* Thousand Oaks, CA : Sage.

Index Auteurs

- Abernot, 8, 16, 18, 68, 82, 84, 147, 241, 327, 342
Agostini, 16, 82, 84, 327
Aït-Ali, 17, 18, 107, 123, 126, 264, 317, 343
Aït-Ali, 124, 126
Aliseda, 60
Alisseda, 132
Alpe, 262
Alter, 141
Amblard, 128
Anadon, 60
André, 24, 41, 42, 47, 65, 331
Ardoino, 55, 65, 67, 68, 81, 90, 112, 131, 322, 329
Aristote, 56
Aubert, 328
Aussel, 112
Autissier, 10, 14, 17, 21, 22, 27, 32, 33, 34, 35, 37, 77, 131, 306, 330, 331, 341
Bachelard, 58, 311, 322
Baillé, 312
Baluteau, 29
Barthe, 129
Barus-Michel, 28
Bedin, 29, 66, 81, 329, 330
Bellemare, 67
Bensebaa, 32
Bentham, 92
Berger, 14, 65, 67, 71, 72, 75, 102, 124, 261, 283, 342
Bernoux, 28, 128
Berten, 90
Bier, 109, 121, 122
Blondel, 72, 158
Bollecker, 111
Bonnaud, 8, 12, 81, 261, 342
Bonniol, 79, 80, 83
Bourbon-Busset, 71
Bournazel, 285
Boutinet, 62, 82, 263, 329
Bouvier, 111, 158
Braudel, 63
Brofenbrenner, 326
Bronfenbrenner, 17, 171
Broussal, 67, 91, 142, 329, 330, 333
Bruner, 142
Brunet, 48, 73, 123
Caccia, 14, 121, 271
Caillé, 17, 138, 139, 140
Callon, 17, 107, 127, 128, 129, 130, 343
Cartron, 273
Catellin, 61
Cattel, 148
Certeau, 122
Chambon, 109
Champollion, 318
Chapus, 108
Charlot, 110
Cléro, 92
Crozier, 27, 36, 57, 97, 112
De Ketele, 148
De Landsheere, 65, 283
De Rosnay, 58
Delisle, 24, 41
Demailly, 143
Demeuse, 12
Dépret, 312
Develay, 351
Dewey, 28, 65, 83
Di Méo, 50, 318, 324, 349
Ducros, 121, 284
Dumez, 59
Dunlop, 49
Dupriez, 111
Durand-Prinborgne, 108
Durat, 66, 111
Duterq, 110
Enriquez, 264
Eymery, 8
Fauguet, 262
Fauvet, 76
Fayol, 31

Figari, 64, 83, 341
 Finkelsztein, 121
 Finkelzstein, 284
 Frandji, 12, 14, 304
 Friedberg, 27, 97, 112
 Galinié, 124, 125
 Gardiès, 66, 352
 Germier, 29
 Glasman, 110
 Godelier, 140, 141
 Godet, 20, 57, 70, 72, 73, 74, 325, 329, 331,
 336, 342, 349
 Graugnard, 40, 41, 283, 333
 Grawitz, 145
 Greger, 12
 Grésy, 17, 138, 139, 140
 Guillemette, 60
 Guy, 9, 12, 29, 30, 65, 265, 271, 284
 Guyot, 73
 Habermas, 59, 60, 95, 97
 Heeren, 40, 41, 283, 333
 Hélou, 9
 Herreros, 128
 Hertig, 23, 65
 Heurdier, 107, 108, 109
 Hostert, 27, 65
 Hume, 56
 Joncas, 121
 Jorro, 79, 81
 Jouffroy, 136
 Jouvenel, 72
 Jullien, 101, 102
 Kant, 56
 Karliuk, 24, 25
 Ketele de, 66, 101
 Kotarbinski, 67
 Laforet, 121
 Laforets, 14, 267, 331
 Lafotets, 304
 Lahire, 50
 Lalande, 86
 Lamarque, 80, 81
 Lantheaume, 8, 9, 128
 Larrere, 24
 Lascoumes, 13, 129
 Latour, 128, 328
 Le Galès, 13
 Le Guern, 14
 Le Moigne, 58, 341
 Le Saout, 110
 Lebon, 14
 Lecointe, 65, 79, 81, 95, 97
 Ledenvic, 26
 Leduc, 22, 23, 26, 41, 65
 Leguériel, 67
 Lelièvre, 267
 Lemieux, 45
 Lesourne, 70
 Levasseur, 31, 122, 264, 328
 Levrard, 14
 Lewin, 28
 Lhotellier, 67
 Lianos, 24, 25
 Loty, 61
 Mabileau, 108, 110
 Mandeville, 67
 Marcel, 17, 18, 67, 91, 107, 123, 124, 126,
 264, 317, 328, 329, 343, 349
 Massé, 71, 72
 Mauss, 139, 140
 Melé, 49
 Menacci, 326
 Mialaret, 328
 Michaux, 59, 111, 330
 Mill, 91
 Ministère de l'Education nationale, 13
 Moine, 48, 49
 Moles, 123, 124
 Moreau Defarges, 111, 113
 Morin, 27, 55, 58, 86, 141, 260, 341, 351
 Mouterde, 80
 Moutot, 10, 14, 17, 21, 22, 27, 32, 33, 34,
 35, 37, 77, 131, 306, 330, 331, 341
 Netter, 14, 123
 Nunez Moscoso, 60, 61, 132, 348
 Ogien, 80
 Papadopoulos, 25
 Peirce, 59, 60, 61
 Pelletier, 111, 112, 265
 Perret, 113
 Pettit, 89
 Philip-Gay, 65
 Pons, 114
 Ponté, 329, 330
 Postic, 148
 Progin, 328
 Prost, 8, 107, 108, 109, 267, 285, 328
 Queiroz, 109
 Quivy, 148
 Rancon, 14, 304

Ravestein, 147
Rawls, 91, 92
Raymond, 22, 23, 26, 41, 65
Rebinguet, 79, 95, 97
Reboul, 12, 67, 85, 89, 313
Revéret, 24, 41
Rey, 38, 39, 78, 110
Rey, O., 107
Ricoeur, 86, 87, 88, 102, 319, 320, 330,
342, 350, 351, *Voir*
Rochex, 12, 93
Roegiers, 66
Rogers, 17, 28, 136, 137, 350
Rohmer, 123, 124
Roqueplo, 76
Sall, 101
Schutz, 137
Sene, 24, 41
Simon, 107, 108
Simos, 41, 51, 333
Six, 131
St Arnaud, 67, 342

Stoffaës, 70
Stufflebeam, 66
Sue, 14, 121, 271
Talbot, 8
Tardif, 31, 122, 264, 328
Taylor, 31
Thémines, 14, 328, 331
Thievenaz, 61
Tonnelé, 76, 77
Toulemonde, 8
Tourmen, 64
Trosa, 80
Van Campenhoudt, 148
Van Zanten, 81, 108, 113, 114
Vial, 79, 80, 142, 326
Vincent, 122
Vygotski, 93
Vygotsky, 142
Waub, 64
Warin, 114
Weber, 32, 44
Woolgar, 328

Index Figure

Figure 1.	: De la situation de départ vers la situation idéale.....	46
Figure 1.	: Schématisation de principe.....	58
Figure 2.	: Processus abductif.....	69
Figure 3.	: Démarche circulaire d'une étude d'impact.....	77
Figure 4.	: Carte des partenaires selon Fauvet	84
Figure 5.	: La visée éthique d'une étude d'impact.....	96
Figure 6.	: Action scientifique et éthique du chercheur-accompagnant.....	104
Figure 7.	: Agir éthique du chercheur-accompagnant intervenant.....	106
Figure 8.	: Agir éthique du chercheur-accompagnant en démarche d'étude d'impact ..	108
Figure 9.	: L'étude d'impact et le territoire éducatif partagé	135
Figure 10.	Les quatre temps du don.....	150
Figure 11.	Variables illustratives étoilées.....	171
Figure 12.	Niveaux d'analyse systémique	178
Figure 13.	Cartographie des acteurs du territoire	179
Figure 14.	Domaine d'activité du parent	184
Figure 15.	Temps école.....	184
Figure 16.	Points saillants sur les caractéristiques générales de la population enquêtée	186
Figure 17.	Répartition par classe	194
Figure 18.	Effectifs par école et par classe	195
Figure 19.	Points saillants sur les caractéristiques des élèves-enfants	196
Figure 20.	Activité préférée des élèves-enfants.....	197
Figure 21.	Journée préférée de l'élève-enfant	198
Figure 22.	Motif d'appréciation du mercredi	198
Figure 23.	Points saillants des préférences des élèves-enfants.....	199
Figure 24.	Points saillants sur la fatigue de l'élève-enfant.....	200
Figure 25.	Points saillants sur les écoles du territoire avec les « activité préférée » et « motif d'appréciation du mercredi »	201
Figure 26.	Dendogrammes des classes de discours T1 et T2	202
Figure 27.	Projection adaptée des classes de discours.....	210

Figure 28.	Représentation graphique du RPI.....	250
Figure 29.	Nuage de mots T1 Nuage de mots T2	313
Figure 30.	Processus de territorialité	329
Figure 31.	Territoire de recherche partagé pour une étude d'impact.....	330

Index Tableau

Tableau 1.	: Critères de catégorisation.....	51
Tableau 2.	: Classification de l'impact	59
Tableau 3.	Les quatre visées de l'étude d'impact	70
Tableau 4.	Phases de construction de scénarios (d'après Godet, 2011, 2007b).....	81
Tableau 5.	Matrice d'impact (d'après Tonnelé, 2011).....	84
Tableau 1.	Les quatre axes d'étude de la première étape	112
Tableau 6.	Niveaux de visibilité des changements prescrits.....	128
Tableau 7.	: Dimensions du territoire éducatif partagé	136
Tableau 8.	: Traduction et étude d'impact	140
Tableau 9.	: Présentation des trois corpus documentaires.....	155
Tableau 10.	: Observations armées	160
Tableau 11.	: Observations « à la volée »	161
Tableau 12.	: Grille comparative exemple T2.....	164
Tableau 13.	: Fonctions du journal de vigilance	167
Tableau 14.	: Triangulation des sources et des mesures	173
Tableau 15.	Répartition des niveaux scolaires par école	175
Tableau 16.	: L'évolution de la population entre 2009 et 2014 (source : INSEE 2016)....	176
Tableau 17.	: Répartition territoriale de l'échantillon.....	181
Tableau 18.	Évolution, entre T1 et T2, de la satisfaction des familles concernant les nouveaux horaires.....	187
Tableau 19.	Évolution, entre T1 et T2, de l'estimation des familles concernant l'apport des APC	188
Tableau 20.	Tendances des impacts exprimés sur la famille	189
Tableau 21.	Tendances des impacts exprimés sur l'enfant	190
Tableau 22.	Effet « Salarié » sur les temps de l'enfant.....	191
Tableau 23.	Caractéristiques du corpus Iramuteq	202
Tableau 24.	: Les effets attendus de la mise en œuvre.....	212
Tableau 25.	Cartographie de l'importance des changements attendus adaptée	316

Table des matières

Introduction générale	9
1. Genèse d'un sujet de recherche	9
2. Les points d'appui pour la thèse	11
2.1. Domaines d'origine	11
2.2. Principes de départ	12
3. Objectifs de la recherche	13
3.1. Objet de recherche	14
3.2. Mise à l'épreuve	15
4. Organisation de la thèse	16
Étape 1 : L'étude d'impact contextualisée aux Sciences de l'éducation	25
Chapitre 1 : Le changement et la démarche d'étude d'impact en Sciences de l'éducation	27
1. Genèse de la démarche d'étude d'impact	27
1.1. Une conception ancrée dans la protection -prévention	27
1.1.1 De la protection	28
1.1.2 À la prévention	28
1.2. Une conception basée sur la décision – participation	29
1.2.1 De la décision	30
1.2.2 À la participation	31
2. Modèles théoriques du changement	32
2.1.1 Le changement en sociologie	32
2.1.2 Le changement en psychosociologie	33
2.1.3 Le changement en Sciences de l'éducation	34
3. La conduite et l'accompagnement du changement	35
3.1. Modèle bureaucratique ou d'autorité	36
3.2. Les spécificités du changement	37
4. Modèle d'Autissier et Moutot	38
4.1. Cycle d'accompagnement	39
4.2. Cycle de pilotage	40
Synthèse du chapitre 1	42
Chapitre 2 : Éléments épistémiques de l'étude d'impact en Sciences de l'éducation	43
1. Éléments lexicaux	43

1.1. Définition de l'impact	43
1.2. Des constats d'usage aux contours flous	45
1.3. Acceptions du terme impact	47
2. Éléments de classification	48
2.1. Nature de l'impact	48
2.1.1 Impact de détermination	49
2.1.2 Impact de domination	49
2.1.3 Impact d'influence	50
2.2. Critères de catégorisation	50
2.3. Critères d'évaluation	52
2.3.1 Étendue de l'impact	52
2.3.2 Intensité de l'impact	52
2.3.3 Durée de l'impact	52
2.4. Indicateurs de synthèse	53
2.4.1 Grandeur de l'impact	53
2.4.2 Importance de l'impact	53
2.4.3 Signification de l'impact	53
3. Impact et sensibilité du territoire	53
3.1. Des conditions situées de changement : le territoire	54
3.1.1 Concept de territoire	54
3.1.2 Notions de territorialisation et de territorialité	55
3.2. Territoire éducatif sensible	56
3.3. Schématisation de principe d'un impact en Sciences de l'éducation	58
Synthèse du chapitre 2	58
Chapitre 3 : Éléments épistémologiques de l'étude d'impact en Sciences de l'éducation	61
1. Appréhension de la complexité	61
1.1. De la prise en compte de la complexité	61
1.1.1 Les dimensions et formes de complexité	62
1.1.2 Notion de causalité	63
1.1.3 Notion de causalité circulaire	64
1.2. Approche constructiviste	65
2. Posture de recherche	66
3. Visées de l'étude d'impact	69
3.1. Visée descriptive et explicative	70
3.2. Visée évaluative	71
3.3. Visée d'aide et d'accompagnement à la décision	72
3.4. Visée praxéologique	74
Synthèse du chapitre 3	75

Chapitre 4 : Éléments théoriques et de méthode pour une démarche d'étude d'impact en Sciences de l'éducation	77
1. Phase de projection	78
1.1. Prospective : une « indiscipline intellectuelle »	78
1.2. Méthode des scénarios	80
1.2.1 Définition et finalité du scénario	80
1.2.2 Notice de conception	81
2. Phase d'observation	82
2.1. Processus de cadrage	82
2.2. La cartographie des acteurs	83
2.3. La matrice d'impact	84
2.4. Critique de la notion de diagnostic	85
3. Phase d'évaluation	85
3.1. Les modèles d'intelligibilité de l'évaluation	86
3.1.1 Du paradigme de la mesure	86
3.1.2 Du paradigme de la gestion	87
4. Les temps de l'évaluation au sein de l'étude d'impact	87
4.1. L'évaluation en amont du projet : fonction de régulation et d'orientation	88
4.2. L'évaluation en aval du projet : fonction de certification et d'orientation	88
4.3. Les limites de l'évaluation au sein de l'étude d'impact	89
Synthèse du chapitre 4	90
Chapitre 5 : Éléments d'éthique de l'étude d'impact en Sciences de l'éducation	93
1. L'éthique : un concept polymorphe	93
2. La « visée éthique »	94
3. Des principes d'une étude d'impact discutés	97
3.1. Conséquentialisme vs déontologisme	97
3.2. De la notion d'utilité	98
3.3. De l'efficacité - efficacité d'une étude d'impact	101
4. De l'agir éthique du chercheur-accompagnant	102
1.1. L'action scientifique du chercheur-accompagnant	103
1.2. L'agir éthique du chercheur-accompagnant intervenant	106
1.3. L'agir éthique du chercheur-accompagnant en démarche d'étude d'impact	108
Synthèse du chapitre 5	111
Synthèse de l'Étape 1	112
Étape 2 : Contribution d'une recherche	115
Chapitre 6 : Problématisation	117
1. De la gouvernance à l'évaluation des politiques éducatives territorialisées	117

1.1. Éléments de clarification _____	117
1.2. Détour socio-historique _____	118
1.3. Dialectique du pouvoir _____	120
1.3.1 Question de légitimité _____	120
1.3.2 Question de gouvernance _____	121
1.4. Évaluation des politiques éducatives _____	123
2. La réforme des rythmes scolaires _____	124
2.1. Les enjeux de la RRS _____	124
2.1.1 Enjeu politique _____	124
2.1.2 Réussite scolaire et réussite éducative _____	126
2.1.3 Lutter contre les inégalités _____	127
2.2. Des changements prescrits aux changements induits _____	128
2.2.1 Des changements visibles par tous _____	129
2.2.2 Des changements internes à l'école _____	129
2.2.3 Des changements externes _____	130
2.3. Des changements : entre continuité et rupture _____	130
2.3.1 L'éducation en partage _____	131
2.3.2 Les temps et les espaces en partage _____	132
3. Le territoire éducatif partagé _____	133
3.1. Philosophies de l'étendue et de la centralité _____	133
3.2. Dialectique du territoire éducatif partagé et de l'étude d'impact _____	134
3.3. Dimensions du territoire éducatif partagé _____	136
4. La traduction et l'étude d'impact pour accompagner le changement _____	137
4.1. La théorie de la traduction _____	137
4.2. Les controverses _____	138
4.3. Les moments de traduction _____	139
5. Problématique _____	141
5.1. La RRS au prisme d'une étude d'impact _____	141
5.1. Les hypothèses de travail _____	142
Synthèse du chapitre 6 _____	143
Chapitre 7 : Cadre épistémologique et méthodologique _____	147
1. Posture de la chercheuse _____	147
1.1. Considération de la personne humaine _____	147
1.2. Posture du contre don _____	148
1.2.1 De l'étranger au compagnon _____	148
1.2.2 Primat du contre-don _____	149
1.3. Posture de médiatrice _____	153
2. Dispositifs méthodologiques _____	154

2.1. Dispositif de recueil de données _____	154
2.1.1 Analyse documentaire _____	154
2.1.2 Questionnaires _____	157
2.2.2.1. Questionnaire famille _____	157
2.2.2.2. Questionnaire Élève-Enfant _____	158
2.1.3 Les observations _____	159
2.1.4 Entretiens _____	161
2.1.5 Journal de vigilance _____	164
2.2.2.3. Les motifs d'un journal de vigilance _____	164
2.2.2.4. La nature des écrits du journal de vigilance _____	166
2.2.2.5. Les fonctions du journal de vigilance _____	167
2.2. Dispositifs de traitement de données _____	169
2.2.1 Traitement des données empiriques _____	169
2.2.2 Triangulation _____	171
2.2.2.1. Triangulation des sources _____	172
2.2.2.2. Triangulation des mesures _____	173
Synthèse du chapitre 7 _____	174
Chapitre 8 : Présentation du contexte d'enquête _____	175
1. Terrain d'enquête _____	175
1.1 Contexte local _____	175
1.2 Niveaux d'analyse _____	177
2. De la cartographie des acteurs à l'échantillon _____	179
1.1. Cartographie des acteurs _____	179
1.2. L'échantillon _____	181
Synthèse du chapitre 8 _____	182
Chapitre 9 : Description des données _____	183
1. Questionnaires _____	183
1.1. Les résultats des questionnaires proposés aux familles _____	183
1.1.1 Les caractéristiques générales des populations _____	183
1.1.2 Les connaissances des « nouveautés » _____	187
1.1.3 Les appréciations de l'impact de la RRS _____	188
1.1.3.1. Impacts de la RRS sur la famille _____	189
1.1.3.2. Impacts de la RRS sur l'enfant _____	190
1.2. L'effet de la variable « domaine d'activité » sur les temps de l'enfant _____	191
1.2.1 L'effet des variables « domaine d'activité » et « satisfaction des horaires » sur l'appréciation de l'impact de la RRS sur la famille _____	192
1.2.2 L'effet des variables « domaine d'activité » sur l'appréciation de l'impact de la RRS sur les enfants _____	193
	394

1.3. Questionnaires enfant _____	194
1.3.1 Caractéristiques de la population des enfants _____	194
1.3.2 Les préférences des élèves-enfants _____	197
1.3.3 Effet des variables « heure de coucher » et « activité extra » sur la variable « fatigue », _____	199
1.3.1 L'effet des variables « activité préférée » et « motif d'appréciation du mercredi » sur les écoles du territoire _____	200
2. Entretiens _____	201
2.1. Commentaires des dendogrammes des classes de discours _____	202
2.2. Descriptions des classes de discours _____	204
2.2.1 La classe de discours « Politique locale » _____	204
2.2.2 La classe de discours « Politique scolaire » _____	205
2.2.3 La classe de discours « Projet éducatif » _____	206
2.2.4 La classe de discours « Agenda » _____	207
2.2.5 La classe de discours « Logistique » _____	208
Synthèse du chapitre 9 _____	209
Chapitre 10 : L'impact de la mise en œuvre de la RRS _____	211
1. Les effets attendus <i>a priori</i> _____	211
2. Des controverses _____	213
2.1. Questions d'inégalités _____	213
2.2. Credo de la fatigue _____	216
3. Conditions d'adoption de la RRS dès 2013 _____	217
3.1. Effets d'opportunité vs de domination _____	217
3.2. Effets dominos _____	219
4. Influences extérieures sur la mise en œuvre de la RRS _____	220
4.1. Un environnement chaotique _____	220
4.2. Un accompagnement institutionnel mouvant _____	222
4.2.1 Du prévu au relégué _____	223
4.2.2 Un turn-over institutionnel généralisé _____	224
4.2.3 Une formation professionnelle « décentrée » _____	226
5. Effets de la prescription _____	226
5.1. Effets de la demi-journée supplémentaire _____	226
5.1.1 Effets directs - indirects attendus _____	226
5.1.2 Effets directs - indirects inattendus _____	229
5.1.3 Effets cumulatifs et résiduels _____	229
5.2. Effets de la réduction de la journée scolaire _____	231
5.2.1 Effets directs – indirects attendus _____	231
5.2.2 Effets directs – indirects inattendus _____	231
5.2.3 Effets cumulatifs et résiduels _____	233
	395

5.3. Effets de la pause méridienne _____	233
5.3.1 Effets directs – indirects attendus _____	233
5.3.2 Effets directs – indirects inattendus _____	234
5.3.3 Effets cumulatifs et résiduels _____	235
5.4. Effets Arlequin pour les APC – TAP _____	235
6. Effets de la mise en œuvre de la RRS _____	237
7. Effets de l'intervention _____	239
7.1. Des attentes manifestes et latentes _____	239
7.2. Un processus d'intéressement mitigé _____	241
7.3. Une appropriation inattendue _____	243
Synthèse du chapitre 10 _____	246
Chapitre 11 : Focus sur le partage du territoire éducatif _____	249
1. Territoire école : un espace « patchwork » _____	249
2. Temps de vie à l'école : entre tensions et complicités _____	252
3. Relations et école : des liaisons aux liens _____	254
4. Identité et école : une appartenance en mouvement _____	256
5. Pratiques et école : de la coopération empêchée _____	259
6. Cognition et école : des prérogatives questionnées _____	260
7. Valeurs et école : de la coéducation _____	263
Synthèse du chapitre 11 _____	265
Chapitre 12 : Discussion _____	267
1. Temporalités du changement discordantes _____	267
1.1. Le temps politique et le temps des acteurs éducatifs _____	267
1.2. Le temps du collectif et le temps de la personne _____	270
2. Les paradoxes des changements _____	274
2.1. Trop de changements, primat de l'inertie _____	274
2.2. Pas de changements, primat des revendications _____	277
Synthèse du chapitre 12 : _____	281
Synthèse de l'Étape 2 _____	283
<i>Étape 3 : Avancées relatives à l'étude d'impact en Sciences de l'éducation _____</i>	291
Chapitre 13 : Retour sur les hypothèses de travail _____	293
1. L'étude d'impact et les changements attendus et inattendus _____	293
2. L'étude d'impact et l'appropriation du changement _____	295
3. L'étude d'impact et la reconnaissance des acteurs _____	296
Synthèse du chapitre 13 : _____	298
Chapitre 14 : Aspects monographiques de la recherche _____	299
1. De la nécessité de trouver un terrain d'enquête _____	299
1.1. Les temps contrastés de l'approche _____	299

1.2. Le processus de négociation	300
1.2.1 Des négociations initiales	300
1.2.2 Des négociations intermédiaires à l'appropriation	302
2. Rapport aux enquêtés	304
2.1. « Décrocher » des entretiens	304
2.1.1 Importance des temps informels	304
2.1.2 Argumentation mesurée	305
2.2. Des réactions inattendues	305
2.2.1 Histoire de ne rien dire, pour tout dire	306
2.2.2 Histoire de communauté	308
2.3. Des temps de valse	310
2.3.1 Participation à la vie du territoire	310
2.3.2 Nuage de mots : un moi qui se dit	312
3. Éléments clés sur la démarche	314
3.1. Appréhension du territoire sensible	314
3.2. Cadrage avec une experte	315
3.3. Référentialisation inversée	318
Synthèse du chapitre 14	319
Chapitre 15 : Impact sur la chercheuse	321
1. Une apprentie-chercheuse en question	321
1.1. Sujet à construire ou Réflexivité en amont de l'action	322
1.2. Vigilance de rigueur ou Réflexivité pendant l'action	325
1.3. Bilan d'étape ou Réflexion en aval de l'action	326
2. Une apprentie -chercheuse face à l'empirie	328
2.1. D'un territoire au territoire partagé	328
2.2. D'un projet théorique à un projet vécu	332
Synthèse du chapitre 15	334
Chapitre 16 : Bilan heuristique	337
1. L'étude d'impact	337
1.1. Une démarche ouverte	337
1.2. Une démarche exigeante	339
1.3. Une démarche d'accompagnement au changement	341
2. Comprendre et expliquer l'impact d'une réforme	343
2.1. Accompagner le changement qui change	343
2.2. Valider les résultats	345
Synthèse chapitre 16	346
Synthèse de l'Étape 3	348

Conclusion	351
1. La phase bilan	351
1.1. L'Étape 1, l'ancrage théorique et éthique	351
1.2. L'Étape 2, confrontation de l'objet de recherche à l'empirie	354
1.3. L'Étape 3, proposition d'une étude d'impact en Sciences de l'éducation	358
2. Mise en débat	361
2.1. Discussion critique	361
2.2. Perspectives de recherche sur l'étude d'impact en Sciences de l'éducation	363
Bibliographie	365
Index Auteurs	384
Index Figure	387
Index Tableau	389
Table des matières	390

L'étude d'impact éducation. Le cas de la réforme des rythmes scolaires

L'étude d'impact est une démarche d'accompagnement du changement encore au stade de l'émergence dans les sciences de l'éducation (Guy, 2014). Notre thèse est une contribution à son développement dans une perspective d'accompagnement scientifique du changement en Sciences de l'éducation. L'enjeu de cette recherche est double. Il s'agit d'une part de proposer des éléments théoriques orientés vers une approche humaniste et d'autre part, apprécier en quoi la démarche d'étude d'impact est pertinente pour accompagner la mise en œuvre de la réforme des rythmes scolaires de 2013 en milieu rural. Nous éclairons la théorie de l'étude d'impact en Sciences de l'éducation selon les axes épistémique, épistémologique, méthodologique et éthique. La réforme des rythmes scolaires de 2013 constitue le support sur lequel notre recherche exploratoire se fonde et la méthodologie élaborée s'appuie d'un point de vue scientifique sur les techniques de l'analyse documentaire, de l'entretien semi-directif, du questionnaire et de l'observation qui font l'objet d'une triangulation et du point de vue de l'intervention sur un groupe de travail et une co-coordination du PEDT. Nos résultats montrent à la fois une régulation des influences extérieures envers les attentes professionnelles et personnelles et les difficultés de compréhension et d'appropriation de la prescription des acteurs éducatifs locaux. Notre démarche a donné lieu à une appréhension plus globale du processus de réforme avec une visée prospective de la part des acteurs. Elle a facilité l'émergence de la parole des « silencieux » qui ont produit, en quasi-autonomie, des scénarii de prospective concernant le lieu et « l'activité cantine », ce qui constitue un résultat inattendu de notre démarche d'intervention.

Mots clés : Accompagnement du changement, Étude d'impact, Méthode mixte, Politique éducative, Réforme, Rythmes scolaires.

The impact study in education. The case of the reform of school rhythms

The impact study is an approach to support change still at the stage of emergence in the sciences of education (Guy, 2014). Our thesis is a contribution to its development in a perspective of scientific accompaniment of change in education. The challenge of this research is twofold. On the one hand, it aims to propose theoretical elements oriented towards a humanist approach and on the other hand, to appreciate how the impact study approach is relevant to accompany the implementation of the 2013 school rhythm reform. In a rural area. We illuminate the theory of impact education in the epistemic, epistemological, methodological and ethical axes. The reform of the school rhythm of 2013 is the support on which our exploratory research is based and the methodology developed relies from a scientific point of view on the techniques of the documentary analysis, the semi-directive interview, the questionnaire and observation which are the subject of a triangulation and from the point of view of the intervention on a working group and a co-coordination of the PEDT. Our results show both a regulation of external influences towards professional and personal expectations and difficulties of understanding and appropriation of the prescription of local educational actors. Our approach has given rise to a more global understanding of the reform process with a prospective aim on the part of the actors. It has facilitated the emergence of the word of the "silent" who produced, in quasi-autonomy, scenarios of prospective concerning the place and the activity "canteen", which constitutes an unexpected result of our approach of intervention.

Keyword : Accompaniment of the change, Impact study, Mixed method, Educational policy, Reform, School rhythms.