

Un “usager” insaisissable? Réflexion sur une modernisation mal ajustée du service public d’éducation

HÉLÈNE BUISSON-FENET

Laboratoire d’Économie et de Sociologie du Travail
35 avenue Jules Ferry
13129 Aix-en-Provence

Dans le mouvement de modernisation par l’usager qui caractérise l’évolution des organisations depuis une vingtaine d’années (Weller 1998a), la relation de service occupe une place centrale. D’abord au travers de la préoccupation politique dont elle fait précocement l’objet, expliquant l’attention portée par exemple à la fonction d’accueil du public. Ensuite dans l’intérêt sociologique renouvelé qu’elle suscite, mobilisant notamment le paradigme interactionniste dans l’observation des situations de face-à-face qu’autorise le dispositif du guichet (Dubois 1999).

Mais il est des administrations où la culture de l’intérêt général rend difficile le passage d’un référentiel de mission à une logique de relation de service. “L’amalgame opéré par la ‘relation de service’ écrase la spécificité des métiers relationnels de service public (éducation, soin, travail social...) par rapport aux services à finalité privée. (...) Ce qui est dénié dans la réduction de ces métiers à la prestation de service, c’est d’abord leur composante éthico-politique ou même plus essentiellement politique. (...) C’est aussi la dimension tierce, institutionnelle, qui serait censurée, dont on voit pourtant bien qu’elle résiste à la ‘socio-économie des services’, en ce qu’elle ne se laisse pas absorber dans un simple contrat (comme libre accord de volonté et d’échange) entre un prestataire et un consommateur”, remarque Demailly (1998, 21).

Pourtant, les politiques éducatives récentes ont tenté de considérer l’usager scolaire “par-delà le guichet”. Comment ont-elles procédé? La mise en cohérence de lectures croisées, entre sociologie de l’éducation, sociologie

des organisations et sciences politiques des politiques publiques, à l'origine d'une recherche en cours sur la figure de l'usager dans les politiques de modernisation éducatives, nous semble pouvoir fournir un apport critique au débat. Nous envisagerons successivement l'inscription des usagers dans l'organisation scolaire au travers de leur représentation, puis la prescription d'une nouvelle division du travail éducatif à leur égard. Une fois mises en évidence les limites de ces recompositions, nous tenterons d'étayer l'hypothèse suivante: si les politiques éducatives nationales manquent leur cible, c'est qu'elles refusent d'entendre la petite musique de la plainte et du défaut de justice que lui adressent, en priorité, les élèves et leurs familles.

Un usager difficile à placer

Comment faire entrer l'usager dans l'institution? Les limites du participatif

L'Éducation nationale, en France, constitue un cas exemplaire des ambiguïtés qu'une administration de service public peut produire lorsqu'il lui faut dessiner ses usagers. D'abord parce que deux catégories d'acteurs sont à l'œuvre: élèves et parents ne donnent pas à voir des intérêts systématiquement convergents en matière de scolarité et mettre "l'élève au centre", c'est parfois rappeler aux parents qu'ils doivent accepter de se placer à la périphérie. Ensuite, l'idée que l'activité de service se différencie de l'activité industrielle par la coproduction qu'elle engage (Gadrey 1991) est ici radicalisée: le contrat moral qui lie l'élève à l'enseignant mobilise une relation coopérative, reposant sur l'assentiment au travail de connaissance. Enfin, l'usager est soumis pour ce service public à un degré supérieur de contrainte et de dépendance: l'obligation légale que constitue la scolarisation jusqu'à seize ans se double du respect réglementaire de la sectorisation et d'une prescription pédagogique à travailler un programme national; en période de fort taux de chômage des jeunes, la nécessité de retarder l'insertion professionnelle provoque l'allongement de scolarités que des produits concurrents rares, chers et à l'efficacité incertaine (enseignement privé, formations à distance) n'attirent guère.

Si ambivalent soit-il, l'usager du service public d'éducation aurait dû bénéficier de la décentralisation du système éducatif et de ses effets sur la marge d'autonomie des établissements. C'est du moins ce que laisse entendre la loi d'orientation du 10 juillet 1989, dans laquelle les parents sont désignés comme les partenaires des enseignants au sein de la communauté éducative. La littérature sociologique montre toutefois que trois tendances différentes et éventuellement contradictoires se trouvent ici confondues: la volonté d'amé-

liorer la qualité de la relation avec les familles, en promouvant l'accueil et en facilitant l'accès à l'information (Henriot-van Zanten & Migeot-Alvorado 1992); la nécessité démocratique d'associer plus étroitement les parents au fonctionnement des établissements; enfin l'injonction faite aux familles des quartiers défavorisés à s'impliquer davantage dans la scolarité de leur progéniture (Glasman 1998).

Il nous semble pourtant qu'en-deçà des soupçons sociologiques portés sur l'ambivalence sociopolitique du partenaire parental, le souci bien présent dans l'esprit des textes de prendre en compte les usagers scolaires se heurte à des obstacles plus largement fonctionnels. Penchons-nous par exemple sur la question de la représentativité: les droits des parents bénéficient d'une reconnaissance croissante depuis 1968, puisqu'à compter de cette date, ils participent aux conseils d'administration et aux conseils de classe dans les collèges et lycées et que les lois de décentralisation (1985) et d'orientation (1989) ont élargi leurs prérogatives concernant le projet d'orientation de leur enfant et leur participation à la gestion des établissements. Leur rôle n'en est pas moins réduit à portion congrue dès l'origine, puisqu'ils ne pèsent que faiblement dans les deux instances décisionnelles que sont le conseil d'administration de l'établissement —deux représentants parents dans une instance composée en moyenne d'une quinzaine de personnes, présidée par le chef d'établissement, préparée en amont par une commission permanente— et le conseil de classe —situations particulières traitées hors de leur présence, réduction de leur rôle à une fonction d'enregistrement des résultats de l'évaluation. L'impact superficiel de ces droits formels sur le fonctionnement des établissements s'explique sans doute en partie par l'individualisme des attentes parentales: "chaque parent ayant une demande particulière à faire au nom de son enfant, tout regroupement est aléatoire et le travail de représentation de plus en plus contestable au fur et à mesure qu'il veut s'élever en généralité pour échapper aux demandes de la base, très liées aux situations" (Dutercq 2001, 112). Mais, a contrario, comment penser que les revendications singulières des délégués-parents puissent permettre de développer une cause collective si l'intégration de leurs droits se limite à la simple tolérance réglementaire de leur présence?

La représentation dans les instances des établissements n'est cependant pas la seule manière de prendre en compte l'usager scolaire. La tutelle peut aussi agir auprès des usagers directs, c'est-à-dire les élèves. La réforme des lycées engagée sous le ministère Allègre s'est inscrite dans cette perspective, à la fois par les mesures engagées —quatre millions de questionnaires envoyés aux enseignants et lycéens— et par le ton adopté —le ministre annonçant qu'il est "prêt à prendre la tête des manifestations" lycéennes de l'automne 1998 (*Monde de l'éducation*, 268, mars 1999). Susciter ainsi la demande sociale pose toutefois deux problèmes. En choisissant de contour-

ner l'arène des relations professionnelles pour un forum plus large, la tutelle risque d'abord de perdre toute crédibilité auprès de ses agents, dont les trajectoires socioprofessionnelles révèlent précisément l'effort pour se distinguer de la vox populi (Chapoulie 1987) et pour lesquels le droit des élèves désigne principalement un droit au savoir et, secondairement, un droit d'expression (Rayou 2000). En second lieu, l'institutionnalisation des attentes exprimées dans ces circonstances en déplace le contenu et en réduit la portée. Ainsi, la reconnaissance civique que réclamaient les lycéens à l'automne 1998 a été recomposée à la faveur du développement du thème de la "citoyenneté" et, par là, mêlée à la question de l'ordre scolaire et des incivilités qui lui portent atteinte. Au carrefour du projet pédagogique consistant à débattre en classe de questions "socialement vives", des attentes parentales à l'égard du contrôle des adolescents et des convoitises disciplinaires, le nouvel enseignement que constitue l'Éducation Civique, Juridique et Sociale révèle à son origine une mise en forme de type pédagogique des inquiétudes socioscolaires du moment. De même les Comités de Vie Lycéens ont souvent été initialement conçus par les administrations d'établissement comme une occasion pour le service local de la Vie Scolaire de capter "l'état d'esprit" des élèves.

Dans l'ordinaire des établissements, la question de l'usager relève donc plus souvent du contrôle des perturbations de l'ordre scolaire —non tant d'ailleurs au travers des incivilités dont il est potentiellement porteur, qu'au travers des exigences jugées excessives qu'il exprime. Car la figure libérale de l'usager que dessinent en creux les stratégies de contournement de la carte scolaire et, en plein, les arbitrages parentaux sur les hiérarchies internes aux établissements, désigne aussi une forme de nuisance: comme le fait remarquer Jobert (1992, 46), "Le perturbateur, l'ennemi, l'irresponsable, le citoyen titulaire de droits et son double le fraudeur, l'usager alibi de services à visée symbolique sont autant de figures possibles de l'usager du service public." À ce titre, l'idée d'un partenariat parental comme démarche à part entière de changement, plutôt que comme auxiliaire de la gouvernance scolaire locale, ne peut prendre corps que dans des situations où il s'agit de procéder à un lancement inaugural ou à un sauvetage d'urgence de la dynamique pédagogique: qu'on songe à la relance des Zones d'Éducation Prioritaires en 1991, couplant la réalisation des projets de zone avec les actions locales d'une politique de la ville en voie d'émergence (Glasman 1992a), ou au dialogue social dont se prévalent certains établissements où la direction interprète à la lettre le terme de "communauté éducative" (Robert 2002). Tout se passe comme si l'usager ne pouvait devenir un référentiel légitime de l'action éducative que lorsque des conditions de confiance largement imposées par les contraintes de la situation sont remplies.

Comment promouvoir une "culture de l'utilisateur"? Les limites d'une recomposition professionnelle prescrite

S'il y a bien, selon notre hypothèse, un glissement de référentiel des politiques éducatives depuis la logique de mission jusqu'à celle de relation de service, son efficacité ne se soutient ni de la reconnaissance d'une représentativité de l'utilisateur dans l'institution, ni de la satisfaction de ses préférences. En revanche, il semble depuis la seconde moitié des années 1980 se dessiner une reconfiguration lente de la division du travail dans les établissements, au travers de laquelle la prescription commune et floue de "l'élève au centre" vient à se diffracter sur les tâches de l'ensemble du personnel. D'un côté, l'émergence de deux nouvelles dimensions de l'ordre scolaire constituées par les activités socio-éducatives et le traitement social des "problèmes" des élèves (Masson 1999) a nécessité de redéfinir à la fois le rôle du conseiller principal d'éducation (Rémy, Serazin & Vitali 2000) et celui du chef d'établissement (Pelage 1996, 1998). En parallèle, la montée en charge des contraintes de coordination et de régulation territoriale dans le temps de travail des responsables d'établissement (politiques de bassin, de zones, de district (Dutercq 2000) et l'exigence conjointe d'une intégration des services (enseignement mais aussi suivi des absences, information sur l'orientation, dispositif de veille des ruptures scolaires...) a modifié la répartition des tâches professionnelles. Le professeur principal, choisi par un proviseur fortement sollicité dans son travail d'échange avec les collectivités territoriales, tient aujourd'hui un rôle névralgique dans la régulation interne des établissements.

Il ressort pourtant de cette recomposition professionnelle une série de limites à la reconnaissance de l'utilisateur scolaire de l'intérieur des établissements et des pratiques enseignantes. D'abord, la logique de service ne semble pas, loin s'en faut, s'être substituée à celle de flux: elle s'y est plutôt ajoutée; à l'égal des Caisses d'Allocations Familiales observées par Weller, "La bureaucratie ressemble bien souvent à un millefeuille au sein duquel on trouve différentes couches correspondant chacune à une logique de travail et d'ordonnement de la production, sans que la dernière n'élimine pour autant les précédentes." (1998b, 70). Les enseignants vivent des situations d'injonctions paradoxales où les contraintes de gestion des flux le disputent à la considération du bien de l'élève, quand ce n'est pas à son bon droit. Souvent, l'adaptation institutionnelle l'emporte sur l'adaptation à l'utilisateur et les professionnels de l'éducation orientent davantage leurs pratiques par rapport à celles des autres établissements concurrents qu'en fonction des demandes des familles (van Zanten 2000).

En deuxième lieu, le statut étalonne toujours la progression des carrières, même si les mobilités horizontales se nourrissent de l'appréciation des efforts qualitatifs. Dès lors, l'absence de reconnaissance statutaire des "compétences

de service” ne permet pas d’en faire valoir l’intérêt professionnel, y compris auprès des syndicats les plus promoteurs d’une évolution du métier. Le bénéfice de l’usager ne sort pas grandi des sentiments de doute et d’épuisement psychologique, associés à une autonomie prescrite, visant moins à revaloriser le travail enseignant en proposant des garanties collectives à de nouvelles compétences, qu’à convertir la fatigue pédagogique en une motivation socio-éducative faiblement outillée.

Enfin, le modèle de relation de service produit les risques conjoints d’un émiettement du droit et du développement de l’arbitraire. Observant le travail des agents des CAF face aux allocataires du Revenu Minimum d’Insertion, Astier rend compte des troubles cognitifs des agents, se demandant jusqu’où le traitement des dossiers doit et peut intégrer la singularité des situations réelles (Astier 1998); face aux guichetiers attribuant les pensions de retraite, Weller montre que les frontières entre l’extraction d’une information et l’empiétement sur la vie privée s’avèrent particulièrement floues (Weller 2002). Cette question des limites se pose aussi bien dans l’Éducation Nationale: les professeurs principaux, chargés d’engager “une observation et un dialogue continu avec l’élève” (Circulaire 93-087 du 21 janvier 1993) peuvent trouver ardu de produire une évaluation quand la prise en compte de l’identité globale des intéressés réduit ou déplace leurs attentes proprement pédagogiques (van Zanten 2002).

Une contradiction apparaît entre une conception universaliste du traitement d’usagers qui ont tous le même droit au savoir et une conception pragmatiste, associant la construction d’une équité sociale et scolaire à la prise en compte des singularités. La justice contextualisée qui découle de la personnalisation du service, fondée sur une éthique relationnelle, valorisant la compréhension des situations concrètes dans leur complexité, est un “art de l’interprétation des situations” (Ball & van Zanten 1998), qui peut aussi bien mobiliser des catégories de jugement discutables dans l’exercice d’une neutralité professionnelle, depuis le favoritisme jusqu’au ressentiment sexiste ou xénophobe: il n’y a qu’un pas de l’arbitrage des droits à l’arbitraire des traitements.

Que reste-t-il de l’usager à la lumière des politiques scolaires menées “en sa faveur”? Un artefact: celui que donnent à voir des instances de représentation qui tiennent davantage de la chambre d’enregistrement; celui que de rares consultations théâtralissent, au risque de la démagogie. Un prétexte: celui des administrations d’établissement lorsqu’il faut justifier de certains choix dans la régulation des flux; celui des services de formation ou d’inspection pour impulser de nouveaux modèles de professionnalité. La question n’est plus tant de savoir si, par l’entremise de ces prescriptions renouvelées, la figure de l’usager peut servir de cheval de Troie à un libéralisme éducatif rampant ou affiché. L’essentiel consiste à examiner dans quelle mesure il

est possible de discerner l'existence d'une demande sociale en faveur d'une démocratisation qualitative du système éducatif, et comment l'institution peut tenter d'en satisfaire les attentes.

De l'usager à la "demande sociale d'usages négociés"

La médiation, un dispositif d'évaluation de la demande sociale à l'égard de l'institution scolaire

Évaluer la demande sociale n'a rien d'évident; elle résulte d'un processus complexe et elle "ne saurait être réglée par quelques innovations marginales comme l'ouverture de bureaux d'accueil et de relations publiques, la consultation des associations patentées et le recours périodique aux sondages d'opinion." (Jobert 1992, 57). C'est pourquoi la mise en place dans l'Éducation nationale d'un service de médiation (Décret du 1er décembre 1998) peut apparaître comme une forme originale d'évaluation des usages sociaux de l'institution enseignante. Jacky Simon, le médiateur national, chargé d'une approche plus qualitative des relations entre l'institution scolaire et ses usagers, le précise dans son introduction au rapport de 1999: "la qualité d'un service public se juge et s'apprécie par rapport aux situations particulières, à son aptitude à les prendre en compte, à les traiter avec justice et équité." Ce dispositif a donc pour objectif de révéler "la demande forte d'examen individuel de la situation de chacun, qu'il s'agisse d'un élève, d'un parent ou d'un agent de l'éducation nationale." À égale distance entre une vision utilitariste et stratégique de l'administration scolaire et la reconnaissance de l'ordre moral supérieur de l'intérêt général, il y a place pour une posture intermédiaire où prime l'attente d'une "considération singulière".

Le recours à la médiation plutôt qu'au tribunal administratif révèle en soi que les usagers ne se comportent pas seulement en sujets de droit soucieux de leurs prérogatives, mais attendent des aménagements du service afin de voir reconnue la spécificité de leur situation. En éclairant la difficulté qu'éprouve le système éducatif à gérer la différence, les rapports du médiateur donnent à voir des usagers saisis par un sentiment d'injustice face à un service public dont ils regrettent l'incompréhension, le manque d'écoute et de dialogue, la faible capacité à proposer des solutions de rechange ou à construire des compromis —sans pour autant cesser d'y recourir.

Une attente de justice, jusqu'au cœur des stratégies

La notion de justice au regard de laquelle les usagers s'estiment maltraités reste floue et incertaine, glissant du sentiment individuel d'un manque de

considération à des formes de revendications plus proches du contentieux. Lorsqu'on classe les réclamations, elle renvoie à trois conceptions. La première concerne l'égalité des chances: dans le cas du handicap ou des difficultés familiales, les moyens de discrimination positive (donner plus à ceux qui ont moins —un aide-éducateur, une bourse...) permettent par principe d'aligner les élèves sur un même niveau de ressources, sans pénaliser les familles. La deuxième relève d'une justice commutative: si les familles acceptent de scolariser leurs enfants précoces dans l'enseignement public, participant ainsi au progrès d'une classe ou d'un établissement, c'est en échange d'un cursus abrégé et d'une pédagogie adaptée au cas de leur enfant. Il s'établit un "donnant-donnant" par lequel les familles font valoir ce qu'elles apportent au système éducatif, afin d'équilibrer l'échange. Le troisième type de justice renvoie en fait à l'équité de traitement: il s'agit de proportionner la réponse institutionnelle à la situation, par exemple d'ajuster la sanction aux actes d'un élève difficile.

Contrairement à l'analyse strictement utilitariste du consumérisme scolaire (Ballion 1982, Charlier 1993), les dossiers de médiation permettent de juger des attentes de l'utilisateur et de vérifier ce que Warin appelle son "individualisme modéré": l'expression légitime de ses intérêts réclame de l'utilisateur qu'il monte en généralité et renvoie "à des valeurs universelles censées cimenter la vie sociale et empêcher que les relations de service ne soient qu'un pur rapport de force" (Warin 1999). En matière scolaire, ces grandeurs susceptibles de soutenir une position commune par la pertinence morale et la cohérence normative qu'elles permettent d'afficher, sont la solidarité, la reconnaissance des différences ou la limitation de l'arbitraire. Leur évocation différencie dès lors l'utilisateur "en pratique" de la figure dépréciée du consommateur d'école, puisque "ce qui distingue alors les usagers-citoyens des clients, chez qui on retrouve la même capacité d'exprimer des conditions d'acceptabilité de l'échange, c'est que d'un côté, on se réfère au registre civique et on emprunte au langage de vertu, alors que de l'autre on agit sur le registre de l'intérêt personnel au moyen d'un langage d'ayant-droit visant à satisfaire au mieux des préférences personnelles." (Warin 1999, 108)

Gardons-nous bien néanmoins de céder dans le même mouvement à une conception angélique de l'utilisateur-citoyen. D'une part, c'est précisément l'exposition par les usagers de leur loyalisme (ce que le rapport du médiateur de l'Éducation nationale appelle "la bonne volonté") qui leur sert d'argument dans l'établissement d'un compromis susceptible de faire place à leurs intérêts. D'autre part, il faut bien reconnaître que l'appui sur des références éthiques a la solidité que les dispositifs collectifs lui confèrent. Appareillé d'un réseau associatif dynamique de parents, l'arbitrage individuel des coûts et des intérêts n'a d'autre choix que de s'imbriquer dans une conception supra-personnelle du bien public. Symétriquement les agents, outillés d'instruments

d'évaluation des effets de leurs pratiques ou de lieux de réflexion sur le sens à leur donner, ne pourraient pas longtemps en ignorer l'arrière-plan éthique. Si ces dispositifs peinent à s'établir ou en viennent à se fragiliser —pour des raisons techniques ou politiques— la place est vacante pour un rapport de force où la violence scolaire, conséquence attendue d'usages sociaux anormaux de l'institution, s'aggrave et s'enkyste d'une violence propre à l'école, celle que ses agents produisent dans l'ignorance parfois délibérée des principes moraux de leur action.

De l'équité institutionnelle à la civilité pédagogique

Les attentes de l'utilisateur scolaire ne s'évaluent pas seulement dans les termes du contentieux que les familles déposent ou de la médiation qu'elles mobilisent. Un second degré, clair-obscur, saisi difficilement par de rares enquêtes auprès des élèves, renvoie à cette "intimité collective" que constitue la relation pédagogique. C'est ici la nature des interactions face-à-face entre élèves et enseignants qu'une application sérieuse du modèle de relation de service nécessiterait d'interroger. Or les conclusions de recherches sur "l'expérience scolaire" (Grisay 1993, Dubet & Lapeyronnie 1996) ne laissent pas d'inquiéter. Elles s'accordent en effet sur le constat que les élèves se sentent, à partir du collège, de moins en moins soutenus par des enseignants peu disposés à les aider dans l'organisation de leur travail. Qu'il s'agisse des collégiens (Paty 1996) ou des lycéens (Dubet 1991, Felouzis 1994, Barrère 1997), on constate une dégradation tout au long du cursus scolaire de l'opinion des élèves sur la reconnaissance de leur statut d'acteurs par les adultes, sur la qualité de la formation reçue, enfin sur le type de relations avec les enseignants, qui la désignent d'abord comme confiante quand les élèves la ressentent comme indifférente. Dans le déroulement de leur scolarité, la distanciation croissante des relations enseignants-élèves expliquerait en partie la perte progressive du sens des apprentissages.

L'interprétation de l'enquête PISA 2000 (le "Program for International Student Assessment, évaluation internationale organisée par l'OCDE, est chargé de mesurer "l'aptitude à réaliser des tâches qui s'inscrivent dans des situations de vie réelle et qui mobilisent une compréhension de concepts fondamentaux". En 2000, il a mesuré les compétences des élèves de 15 ans en compréhension de l'écrit, mathématiques et sciences naturelles dans 32 pays, avec l'écrit pour dominante.) jette d'ailleurs un pont entre les attitudes supposées des enseignants vis-à-vis de leurs élèves, et les compétences de ceux-ci: "par rapport aux pays du Commonwealth et aux pays scandinaves efficaces, la moindre réussite des élèves français s'explique sans doute moins (...) par l'organisation du système éducatif ou le comportement des élèves ou encore le désintérêt des parents, que par ceci que les enseignants exigent

moins de travail de leurs élèves, en même temps qu'ils les aident moins à progresser, qu'ils se soucient moins de leur bien-être, les écoutent moins, les traitent moins équitablement —ou plutôt que, en France, moins nombreux sont les élèves à trouver que leurs enseignants se comportent ainsi.” (Meuret 2003, 94 et 96)

Il en ressort que la représentation des élèves dans les instances de consultation des établissements ne suffit pas à saisir le registre de ce qu'ils nomment “leurs droits”. Définis mollement, le plus souvent en référence aux relations avec les enseignants dans la classe, ces droits interrogent le rapport de domination symbolique de l'adulte sur le mineur. Merle (2001) souligne ainsi la prédominance d'une perspective “syndicale” : avoir de “bons profs” et faire valoir leur droit à l'ignorance, bénéficier d'une “égalité de traitement” au moyen d'une notation juste, être écoutés et reconnus comme acteurs à part entière de l'organisation des apprentissages, autant de revendications qui concernent au premier chef les conditions de travail. C'est pourquoi “les élèves ont acquis des droits (d'expression, de publication et d'association), mais dans le quotidien de l'institution éducative, ces droits sont principalement extérieurs à l'organisation du temps d'apprentissage stricto sensu qui occupe la majeure partie du temps de l'élève. Autrement dit, ces droits s'arrêtent, pour l'essentiel, à la porte de la classe.” (104) Prendre en compte le régime de justice que les usagers mobilisent dans leur rapport au service éducatif nécessiterait donc de considérer par quels vecteurs une évolution endogène du rôle pédagogique est possible qui, à côté de la culture scolaire, fasse une place digne de ce nom à la relation civique.

Conclusion

La rhétorique de l'utilisateur perfuse désormais les discours sur la nécessaire modernisation du système éducatif. La représentativité des parents au conseil d'administration d'établissement, la reconnaissance du droit des élèves à s'exprimer, se réunir et publier, sont autant de développements concrets d'une approche compréhensive et participationniste à l'égard d'une relation éducative attirée par l'idéal de “coproduction”.

À y regarder de plus près cependant, la “priorité du juste sur le bien” et de la “concertation entre fonctionnaires et usagers” sur “les impératifs catégoriques que sont les principes traditionnels du service public en France” (Warin 1997) ne se suffit pas d'être décrétée, même avec constance, pour advenir. Produire avec les usagers scolaires non seulement une considération réciproque, mais une définition du légitime, à l'intersection de la reconnaissance des situations singulières concrètes et d'une intégration collective de ces différences : voilà ce vers quoi devrait tendre une modernisation

politique, plutôt que gestionnaire, du service public d'éducation. Saura-t-on mettre en place, et à temps, les modalités pratiques d'une civilité partagée, consciente de la nécessité d'éviter les dérives d'une excessive individualisation des droits ?

Bibliographie

- ASTIER I. 1998 *Le souci d'insertion*. Paris, Desclée de Brouwer
- BALL S. & VAN ZANTEN A. 1998. "Logiques de marché et éthiques contextualisées dans les systèmes scolaires français et britanniques". *Éducation et Sociétés*, 1, 47-71
- BALLION R. 1982 *Les consommateurs d'école*. Paris, Stock
- BARRÈRE A. 1997 *Les lycéens au travail*, Paris, PUF
- BOURQUELOT L. 2000 *La décentralisation éducative. Visite de chantiers*, Paris, INRP
- CHAPOULIE J.-M. 1987 *Les professeurs de l'enseignement secondaire. Un métier de classe moyenne*. Paris, Ed. de la Maison des Sciences de l'Homme
- CHARLIER J.-E. (dir) 1993 *École et marché*. Bruxelles, De Bœck Université
- DEMAILLY L. 1998 "Les métiers relationnels de service public: approche gestionnaire, approche politique". *Lien social et politiques*, automne, 17-24
- DUBET F. 1991. *Les lycéens*, Paris, Seuil
- DUBET F. & LAPEYRONNIE D. 1996 *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Seuil
- DUBOIS V. 1999 *La vie au guichet. Relation administrative et traitement de la misère*. Paris, Economica
- DUTERCQ Y. 2000 *Politiques éducatives et évaluation. Querelles de territoires*, Paris, PUF
- DUTERCQ Y. 2001 "Les parents d'élèves: entre absence et consommation". *Revue française de pédagogie*, 134, 111-121
- FÉLOUZIS G. 1994 "Le "bon prof": la construction de l'autorité dans les lycées." *Sociologie du travail*, 3, 361-376
- GADREY J. 1991 Le service n'est pas un produit: quelques implications pour l'analyse économique et pour la gestion. Actes du colloque "À quoi servent les usagers", 16-18 janvier, Paris, in *La relation de service dans le secteur public*, Plan urbain-RATP-DRI, tome 4
- GLASMAN D. 1998 "Quelques interrogations sur le mot d'ordre d'implication des familles dans l'école". *Dossiers Éducation et formations*, 101, 31-37
- GROSPIRON M.-F & VAN ZANTEN A. 2002 Les carrières enseignantes: fuite, adaptation et développement professionnel, in van Zanten A., Grospron M.-F., Kherroubi M. & Robert A. D. *Quand l'école se mobilise*, Paris, La Dispute
- HENRIOT-van ZANTEN A. 1990 *L'école et l'espace local. Les enjeux des zones d'éducation prioritaires*. Lyon, PUL
- JOBERT B. 1989 "Évaluer la demande sociale". *Projet*, 220, 51-57
- JOBERT B. 1992 Usagers et agents du service public: propositions pour l'approche d'un système complexe, in Chauvière M & Godbout J. (dir) *Les usagers entre marché et citoyenneté*, L'Harmattan
- MASSON P. 1999 *Les coulisses d'un lycée ordinaire. Enquête sur les établissements secondaires des années 1990*, Paris, PUF

- MERLE P. 2001 "Les droits des élèves. Droits formels et quotidien scolaire des élèves dans l'institution éducative". *Revue française de sociologie*, 42, 81-115
- MEURET D. 2003 "Pourquoi les jeunes Français ont-ils à 15 ans des compétences inférieures à celles des jeunes d'autres pays?" *Revue française de pédagogie*, 42, 89-104
- PELAGE A. 1996 *Devenir professeur: de la transformation du modèle professionnel aux logiques d'accès à la fonction de direction*, Thèse de doctorat de sociologie, UVSQ
- PELAGE A. 1998 "Des chefs d'établissement pédagogues?", *Société française*, 10 (60), 4-13
- RAPPORTS DU MÉDIATEUR DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2000, 2001, 2002 et 2003), Paris Ministère de l'Éducation Nationale
- RAYOU P. 2000 Un vilain petit canard, in Derouet J.-L. *L'école dans plusieurs mondes*, Paris-Bruxelles, De Boeck
- REMY R., SERAZIN P. & VITALI C. 2000 *Les conseillers principaux d'éducation*, Paris, PUF
- ROBERT A.D. 2002 Refaire du sens et du centre en périphérie, in van Zanten A., Grosperon M.-F., Kherroubi M. & Robert A. D. *Quand l'école se mobilise*, Paris, La Dispute
- van ZANTEN A. 2000 Un libéralisme sans frontières?, in van Zanten A. *L'école, l'état des savoirs*, Paris, La Découverte
- WARIN P. 1997 Les services publics: modernisation, découverte de l'usager et conversion libérale, in WARIN P. *Quelle modernisation des services publics*, Paris, La Découverte
- WARIN P. 1999 La citoyenneté au guichet: quelques éléments de définition et de discussion, in Decreton S. *Service public et lien social*, Paris, L'Harmattan
- WELLER J.-M. 1998a "La modernisation des services publics par l'usager: une revue de la littérature (1986-1997)", *Sociologie du Travail*, 3, 365-392
- WELLER J.-M. 1998b "Abuse-t-on de la notion de relation de service? À propos de la modernisation des administrations." *Éducation permanente*, 137, 9-21
- WELLER J.-M. 2002 La relation de service et l'indifférence morale de l'agent public. L'épreuve de l'arbitraire, in *La relation de service, opportunités et questions nouvelles pour l'ergologie*, Séminaire de Paris 1, 14-18 mai 2001, Paris, Octares