

## Se mobiliser pour soi et pour les autres La politique d'éducation interrogée par l'action de proximité

---

YVES DUTERCQ

Centre de Recherche en Éducation de l'Université de Nantes (CREN, EA 2661)  
Université de Nantes  
BP 81227  
44312 Nantes (France)

CLAUDETTE LAFAYE

Université Paris VIII  
Groupe de Sociologie Politique et Morale-Institut Marcel Mauss, EHESS-CNRS  
10 rue Monsieur le Prince  
75006 Paris

À l'heure de la globalisation des modèles, des productions, des activités et des mouvements sociaux, nous nous sommes intéressés au développement de formes d'action collective et de protestation ancrées dans le proche, centrées sur la défense d'un bien menacé ou attentives à l'harmonie d'un territoire restreint. Nous avons constaté que, loin de se limiter aux conflits environnementaux ou d'aménagement urbain, ces revendications concernent également le champ scolaire au sein duquel surgissent de plus en plus de mobilisations de ce type.

C'est ce qui nous a conduits à questionner les modalités d'inscription dans l'espace public de telles mobilisations et leurs répercussions sur l'action publique elle-même. D'une part, quelle est la nature des biens menacés pris en charge par ces mobilisations, comment accèdent-elles à l'espace public et dans quelle mesure parviennent-elles à faire la preuve de leur légitimité ? D'autre part, jusqu'où l'action publique se trouve-t-elle, en retour, affectée par les contestations qui la visent et jusqu'où est-elle redéfinie par la logique de proximité portée par des mobilisations locales ?

Pour répondre à ces questions nous avons mené, avec l'aide précieuse de Christian Baly et de Claire Joigneaux et grâce au soutien de l'Institut National de

Recherche Pédagogique (INRP), une enquête portant sur un ensemble diversifié de six mobilisations autour d'écoles parisiennes dont l'intensité fut suffisante pour leur permettre d'être reconnues et, par voie de conséquence, d'éveiller l'attention du chercheur de terrain : la lutte pour le maintien en ZEP d'écoles maternelles (Dutercq & Lafaye 2003), une protestation liée à la présence d'un squat à proximité d'une école primaire, une mobilisation en faveur de la scolarisation des enfants résidant dans ce même squat (Dutercq & Lafaye 2007), un combat exigeant l'intégration dans des classes ordinaires de cinq enfants handicapés, des interpellations autour d'une école communautarisée, une mobilisation revendiquant des moyens supplémentaires pour des écoles situées dans un quartier défavorisé. Cet article se limite à la mise en perspective de trois d'entre elles – la mobilisation centrée sur le maintien en ZEP d'écoles maternelles, celle dénonçant la communautarisation d'une école élémentaire et celle revendiquant des moyens supplémentaires pour faire face aux perturbations menaçant le fonctionnement de l'école – en montrant qu'elles ont en commun d'interroger la capacité des politiques éducatives à garantir un monde commun scolaire acceptable.

Nous proposerons plusieurs interprétations possibles, non exclusives les unes des autres, pour expliquer la vigueur de ces trois mobilisations. Elles peuvent être appréhendées comme des manifestations de résistance face au processus de libéralisation de l'école sur lequel l'administration n'a ni les moyens ni le mandat pour intervenir (van Zanten 2001), renvoyant aux usagers parents d'élèves la gestion purement individuelle (et individualiste) de la scolarité de leurs enfants. Elles peuvent aussi renvoyer à l'exigence de maintenir le projet républicain et laïc d'une seule et même école, l'école dite unique, pour l'ensemble des enfants scolarisés en France. Elles peuvent enfin être considérées comme des efforts à la base pour construire une école commune multiculturelle mais non communautaire, c'est-à-dire une école conçue comme une petite cité politique où chacun peut trouver sa place sans renoncer à ce qu'il est mais en acceptant aussi ce que les autres sont (Mc Andrew 2001). Ces trois mobilisations se caractérisent donc par leur nature multiréférencée, leur persistance et, surtout, leur enracinement à la base. Elles sont des manifestations de ce qu'Hirschman (1972) qualifie de *voice* (protestation). En effet elles n'émanent pas de responsables politiques qui entérinent le renoncement à la carte scolaire, couvrent les dérogations et laissent prospérer l'alternative de l'enseignement privé sous contrat avec le soutien apparent d'une majorité de citoyens. Elles s'opposent également au comportement de ces derniers qui ont préféré l'exit (retrait) au combat collectif, privilégiant ou finissant par accepter le développement de "l'entre-soi" au détriment de celui du "vivre ensemble".

## Des mobilisations liées aux transformations de la critique sociale

De nombreux travaux ont mis en évidence les transformations contemporaines de la critique sociale au cours des dernières décennies (Boltanski & Chiapello 1999, *Mouvements* 1999). Délaissant l'aspiration à une révolution totale qui l'avait mue pendant plus d'un siècle, la critique sociale contemporaine ne vise ni la conquête ni la destruction du pouvoir en place mais cherche à faire accéder les conflits sociaux à une expression publique (Tassin 2003). Daniel Mouchard (2002) parle pour qualifier cette ambition d'un "radicalisme autolimité". Tel est le cas des nouveaux mouvements sociaux orientés sur la défense des droits fondamentaux de la personne ou la reconnaissance de nouveaux droits (Honneth 2000, 2006, Boltanski 2003, Voirol 2003) qui se sont développés au cours des années 1990 et qui s'attachent à pointer les dysfonctionnements institutionnels et le grand nombre de leurs victimes : mal logés, sans papiers, chômeurs, exclus en tout genre... L'ambition de ces mouvements est de rendre visible des injustices ou simplement des défauts ou des défaillances, enfin tout ce qui n'est pas pris en compte par l'action publique et les politiques que mènent ceux qui en ont la charge, sans doute parce que les revendications concernées reposent sur un paradoxe : que chacun soit publiquement reconnu dans sa singularité. On retrouve de la même manière cette ambition de "publicisation" (Céfaï 1996) dans les mouvements altermondialistes –dont sont partie prenante la plupart des mouvements orientés sur la défense des droits de la personne– qui veulent combiner radicalité et non-violence, cherchent ancrage dans des réalisations concrètes et localisées, articulent action locale et pensée globale et fonctionnent par mise en réseau (Rioufiol 2004).

Les mobilisations localisées que nous avons étudiées ne font pas exception à cette tendance lourde des transformations de la critique sociale puisque les plaintes qu'elles émettent et les revendications qu'elles portent apparaissent d'emblée bornées aux frontières d'un microterritoire : celui de l'école, du groupe scolaire ou du quartier. Ces mobilisations ne sont pas pour autant réductibles à des revendications de type NIMBY, comme les controverses concernant des projets d'aménagement, ce qui ressort des nombreux travaux qui s'y sont intéressés (Lolive 1997, Jobert 1998). En effet, une telle approche ne rend pas justice à la plupart des mobilisations étudiées. D'une part, elle déconsidère d'emblée ces mouvements en les appréhendant exclusivement sous l'angle du repli individualiste ou communautaire, de la défense d'intérêts particuliers. D'autre part, elles manquent le nécessaire travail de décontextualisation auquel ces mobilisations sont confrontées pour faire entendre leur voix dans l'espace public (Trom 1999). Enfin, elles méconnaissent leur capacité à pointer les dysfonctionnements des institutions, les limites ou l'impuissance des politiques publiques, autrement dit leur visée de cri-

tique interne (Lemieux 2000). Or la particularité de ces mobilisations est qu'elles ne sont pas des actions à plusieurs mais bien des actions collectives puisqu'elles renvoient à "des situations où chacun contribue de manière différente à une même fin, en se soumettant à une même règle, en interagissant, en se coordonnant et en adoptant une perspective de réciprocité" (Trom 2001, 101).

Nous considérons pour tout dire que ces mobilisations sont aussi éloignées d'une visée de renversement global de l'ordre social et politique que d'une visée de repli individualiste ou de préservation de l'entre-soi. Notre étude montre, au contraire, qu'elles s'efforcent de retravailler l'articulation entre des principes généraux –en l'occurrence les valeurs républicaines qui fondent, en France, le bien commun scolaire– et leur actualisation au sein d'une collectivité restreinte, celle de l'école ou du groupe scolaire, témoignant ainsi d'une exigence accrue vis-à-vis des principes qui fondent le vivre ensemble (Tassin 2003). Les acteurs mobilisés se réapproprient les ressources que constituent telles ou telles grandes références pour les construire en un bien commun qui les rassemble au-delà de leur singularité (Bourdin 2000, 227). On peut considérer que ce bien est commun en ce qu'il renvoie plutôt à une idéologie communautaire ou nationale préexistante, mais parfois aussi nos mobilisations tendent à passer de la définition d'un bien "seulement" commun à celle d'un bien "véritablement" public (Tassin 2003, 121-132) et en ce sens apte à concerner anciens et nouveaux membres de la cité, sans exclusive communautaire et sans aspiration assimilatrice.

## Trois mobilisations similaires et différentes

Les mobilisations étudiées concernent trois lieux différents : le groupe scolaire Savary composé de deux écoles maternelles et de deux écoles élémentaires, l'école Mandela et l'école Langevin. Elles sont toutes situées dans le même arrondissement de l'Est de Paris (Mandela et Langevin sont même voisines) et intégrées entre 1998 et 2004 au sein d'un même réseau d'éducation prioritaire, en raison de la proportion d'élèves issus de milieux sociaux et culturels défavorisés qui s'y trouvent scolarisés. La population scolaire n'y est cependant pas identique puisque le groupe scolaire Savary comme l'école Langevin sont également fréquentés par une minorité d'élèves issus de milieux culturels favorisés (enfants d'artistes et de professions intellectuelles) dont les familles continuent à scolariser leurs enfants au sein de l'école publique du quartier. À l'inverse, l'école Mandela s'est progressivement communautarisée à partir de la fin des années 1990 ainsi qu'en fait spontanément état l'inspecteur de l'Éducation nationale, sollicité sur un tout autre sujet : "L'école Mandela est une école en grosses difficultés qui est en train de se ghettoïser, où il ne restera plus un Blanc dans très peu de temps, où on aura une population essentiellement africaine".

Les trois mobilisations étudiées se sont déroulées à des moments différents et selon des modalités et des temporalités propres.

La première mobilisation a eu lieu au cours du début de l'année 1998. Elle a donc fait l'objet d'un recueil de données rétrospectif, essentiellement fondé sur des entretiens auprès des principaux acteurs mobilisés –membres des deux associations de parents d'élèves présentes sur le groupe scolaire, directeurs d'écoles et enseignants, inspecteur de l'Éducation nationale (IEN)–, complété par des échanges avec d'autres IEN parisiens et avec des représentants départementaux de la Fédération des conseils de parents d'élèves (FCPE). À ce matériau se sont ajoutés les documents produits à l'occasion de cette mobilisation (tracts, comptes rendus de réunions, bulletins des associations de parents d'élèves, articles de presse). La mobilisation a émergé d'une réunion institutionnelle où des représentants des enseignants et des parents du groupe scolaire découvrent que les deux écoles maternelles doivent être retirées du dispositif d'éducation prioritaire. Elle suscite une intense activité de la part des associations de parents d'élèves et des enseignants qui se livrent à un travail de construction argumentaire et d'enrôlement, tout en cherchant à médiatiser leur action avec l'objectif de faire pression sur les élus locaux comme sur les autorités académiques. Ce mouvement prend fin lorsque les responsables de l'Éducation nationale décident de maintenir les écoles concernées dans le dispositif.

La deuxième mobilisation n'est pas clairement circonscrite, mais est plutôt constituée de tentatives de mobilisation autour de l'école Mandela, en provenance d'une pluralité d'acteurs, qui tentent, chacun à sa manière, d'interpeller les pouvoirs publics sur les difficultés de l'école et son enlisement communautaire, sans parvenir à faire évoluer la situation. Nous avons été avertis de cette agitation diffuse par les contacts dont nous disposions dans le secteur. Seul un suivi rapproché des événements se déroulant autour de cette école, de 2002 à 2004, complété par des entretiens, a permis de recueillir et d'articuler un ensemble d'éléments hétérogènes et faiblement coordonnés : plaintes de parents, instabilité des personnels, interpellations des autorités académiques et des élus par le directeur d'école, quelques parents et une association de quartier, rassemblements éphémères... Ces embryons de mobilisation finissent par être pris au sérieux par une nouvelle inspectrice de secteur qui fait le nécessaire pour obtenir la fermeture provisoire de l'école, sa rénovation et sa restructuration.

La troisième mobilisation s'est mise en branle peu de temps après la rentrée scolaire 2003 : des parents de l'école Langevin, inquiets de perturbations et de situations de violence inhabituelles dans ce lieu, réclament aux autorités académiques, tout au long de l'année et par des voies multiples, l'octroi de moyens supplémentaires aptes à enrayer un processus de dégradation émergent qui suscite la défection des enseignants les plus expérimentés. Nous avons été informés de la montée de ces revendications car elles étaient en lien et faisaient écho avec

la situation difficile que connaissait l'école Mandela voisine, et nous avons suivi cette mobilisation en usant d'une démarche similaire, caractérisée par des contacts réguliers auprès des principaux protagonistes. La restructuration de l'école Mandela a entraîné celle de l'école Langevin. En effet, la communautarisation de la première s'inscrivait dans une dynamique locale pernicieuse concernant plusieurs écoles du même quartier, qui ne pouvait déboucher que sur une reconsidération globale.

## Nature des biens menacés et processus d'extension

Boltanski & Thévenot (1991) ont attiré notre attention sur la dynamique de la critique et de la justification qui fonde le régime de la justification. Ce régime éclaire les conditions d'expression publique d'un sens ordinaire du juste et de l'injuste, à travers un processus de "montée en généralité", visant un bien commun. Cette perspective présente l'intérêt d'avoir rendu possible l'étude des controverses et des formes de protestation, d'une part en prenant au sérieux les revendications de justice manifestées par les acteurs, sans les réduire à une visée stratégique dissimulant des intérêts égoïstes et, d'autre part, en examinant les contraintes de recevabilité pesant sur les plaintes et les revendications. Le régime de la justification contribue à spécifier la grammaire de l'engagement en public. Tassin (2003) considère à ce propos que c'est la publicisation qui permet la généralisation : en devenant public, le bien visé fonctionne comme ferment d'un monde commun en émergence.

D'autres travaux ont exploré, par la suite, des modalités de coordination en référence à des biens d'envergure plus restreinte que le bien commun, engageant des réalités plus localisées (Thévenot 1996, 1999, 2000, 2006) ou opérant une clôture des justifications sur des "biens en soi" dont les acteurs estiment que "le collectif se doit de leur réserver une certaine place". Dodier (2004) recourt à cette notion de "biens en soi" pour désigner, dans le cadre du travail politique réalisé à propos de l'épidémie de sida, "les objectifs que les acteurs estiment dignes d'être poursuivis en tant que tels". Autour de l'épidémie de sida, il identifie trois types de "biens en soi" : la santé, la non-stigmatisation des individus et l'authenticité de chacun. Ces approches conviennent à examiner la nature des biens menacés dans chacune des trois mobilisations qui nous intéressent, ainsi que le degré d'extension de ces biens. Nous pourrions ainsi considérer le mouvement qui va du proche au public, le cheminement à travers lequel une insatisfaction se constitue en revendication, autrement dit la manière dont se fabrique et éventuellement se redéfinit l'acceptable.

Dans les trois mobilisations étudiées, les biens initialement menacés diffèrent pour partie. Dans le premier cas, celui du groupe scolaire Savary, la proposi-

tion de l'inspection académique de retirer deux écoles maternelles du dispositif d'éducation prioritaire menace directement des moyens matériels : les crédits supplémentaires qui sont affectés aux écoles situées en zone d'éducation prioritaire, une prime qui récompense l'engagement des enseignants et plus encore manifeste la reconnaissance de l'institution à leur égard. Parents et enseignants estiment que ces ressources sont indispensables au bon fonctionnement des écoles et au bien des enfants qui les fréquentent. Dans les deux autres cas, celui de l'école Mandela comme celui de l'école Langevin, les biens menacés sont d'abord les enfants fréquentant l'école, mais aussi les enseignants et par conséquent la mission d'enseignement elle-même. Perturbations et violences que les personnels n'arrivent plus à endiguer menacent les écoles elles-mêmes, que fuient de plus en plus les familles des classes moyennes comme du reste les enseignants titulaires. L'école Mandela présente cependant une différence avec l'école Langevin : dès les premières tentatives de mobilisation, il est également fait état de l'insertion de sa population scolaire au sein d'un quartier pluriculturel comme un bien que la communautarisation de l'école ne garantit plus. Le parent d'élève qui lance l'alerte, en octobre 2001, fait d'emblée valoir cette dimension. C'est également le cas de l'association de quartier qui relaie cette alerte auprès des autorités académiques et municipales. Elle a en effet vu le jour, une douzaine d'années plus tôt, dans le but de "préserver le caractère historique et la vocation plurielle du quartier", menacé par un projet de rénovation urbaine (Cefaï & Lafaye 2001). La communautarisation d'une des écoles du quartier interroge brutalement la mixité sociale et culturelle, l'entente entre les communautés immigrées ayant élu domicile dans ce quartier, que l'association a constituée, au fil des ans, en bien à préserver, à mettre en valeur et à développer.

Selon les cas étudiés, le processus d'extension des biens menacés s'opère selon des modalités sensiblement différentes. Au sein du groupe scolaire Savary, c'est autour de la solidarité à l'égard des enfants les plus défavorisés que s'opère la montée en généralité, dans le mouvement même d'élaboration et de constitution de l'injustice (Dutercq & Lafaye, 2003). Les parents mobilisés, issus des classes moyennes intellectuelles, s'emploient à montrer que les premières victimes d'une telle mesure sont les enfants les plus défavorisés du quartier, ceux dont les parents ne se mobilisent pas. Dans le cas des interpellations autour de l'école Mandela, c'est surtout l'association de quartier qui concourt à l'extension des biens menacés : de l'école à son environnement local et, ce faisant, à la situation des autres écoles du quartier. Dans ses rapports d'activité des années 2001 et 2002, l'association souligne que les difficultés rencontrées par l'école engagent l'avenir des élèves qui la fréquentent en même temps qu'elles sont susceptibles de rejaillir sur son environnement élargi : "La logique d'échec scolaire dans laquelle sont entraînés aujourd'hui ces élèves ne peut en effet qu'être demain à l'origine de graves difficultés d'insertion sociale dans un quartier qui connaît déjà de gros problèmes". Dans un courrier

adressé au maire d'arrondissement, l'association plaide pour que les travaux de réfection des bâtiments programmés à une échéance de trois années soient précédés d'une réflexion pédagogique sur l'ensemble des écoles primaires du secteur dont elle pointe les vulnérabilités, une année avant que les parents de l'école Langevin, voisine, ne se mobilisent. "Si l'école Langevin est une école qui fonctionne bien grâce à l'investissement de son corps professoral (...) elle va traverser une période délicate avec le départ, dès cette rentrée, de trois de ses professeurs et ensuite de son directeur". Le numéro deux du journal qu'elle édite met en garde, en décembre 2002, sur les risques inhérents à un traitement des problèmes restreint à la seule école Mandela : "Il ne saurait être question non plus de fragiliser l'ensemble des autres établissements du secteur en anticipant mal les conséquences de l'arrivée de nouveaux élèves".

Dans tous les cas, c'est le processus de publicisation de la plainte qui concourt à l'extension des biens menacés : à travers notamment –mais pas exclusivement– la mobilisation de la presse dans le cas du groupe scolaire Savary et de l'école Langevin ; à travers les diverses formes de saisies des autorités publiques, essentiellement par l'association de quartier, dans le cas de l'école Mandela. La grammaire de l'engagement en public s'impose à chacune des trois mobilisations. Le suivi des autres mobilisations montre que, lorsqu'elles n'obéissent pas à cette grammaire de l'engagement en public elles ne peuvent trouver reconnaissance : ainsi, lorsque des riverains et des parents d'élèves, se mobilisent contre la présence d'un squat de l'association Droit au logement (DAL) et la demande de scolarisation des enfants des squatters dans l'école voisine, leurs revendications deviennent rapidement vulnérables au soupçon et à la critique de rejet d'autrui et de xénophobie (Dutercq & Lafaye 2007).

## Une exigence accrue vis-à-vis des principes fondant le vivre ensemble

Partant de biens menacés partiellement distincts et confectionnant une cause selon des modalités d'extension spécifiques, ces trois mobilisations se rejoignent autour d'une exigence commune quant aux fondements du vivre ensemble. Dans les trois mobilisations, en effet, c'est bien la possibilité de continuer à apprendre ensemble au sein de l'école publique comme à vivre ensemble au sein du quartier qui est revendiquée par ceux qui se mobilisent.

L'exigence porte sur le fait que les principes qui sont à la base de l'école républicaine –notamment les valeurs d'égalité et de solidarité– ne peuvent en rester à l'incantation ni demeurer déconnectées de toute réalité, mais doivent s'actualiser au sein de chaque communauté scolaire. Dans les trois mobilisations, des décalages sont pointés de ce point de vue.

La mobilisation autour de l'école Mandela dénonce la communautarisation de cette école. C'est un parent d'élève, qui prend appui sur la programmation de travaux de rénovation dont il vient d'être informé, pour lancer un cri d'alerte auprès du maire d'arrondissement. Son courrier dresse un tableau alarmant de la situation de l'école : 95% d'élèves d'origine étrangère, dont une majorité d'Afrique sub-saharienne, un niveau de violence et d'incivilité qualifié de hors normes, le renouvellement annuel de l'équipe pédagogique, des interventions disciplinaires fréquentes et des écarts de niveau scolaire présentés comme compromettant la mission d'enseignement. Le courrier se conclut ainsi : "Va-t-on entériner l'apparition dans Paris d'une école africaine (sans la nommer) ou sera-t-on capable de proposer une mesure concrète permettant l'intégration sociale, raciale et culturelle de sa population au sein d'un quartier authentiquement cosmopolite ?". Ce parent, au départ isolé, trouve le soutien de l'association de quartier qui fait des démarches insistantes auprès des pouvoirs publics municipaux mais sans grand succès. Du reste, cette agitation n'est guère appréciée des directeurs des écoles du secteur, qui se satisfont d'un statu quo qui les épargne, tandis que le directeur de l'école Mandela ne donne pas suite à l'action médiatique proposée par l'association. Alors que tous les acteurs font des descriptions convergentes des difficultés rencontrées par cette école et s'en indignent, de fortes divergences sont constatées dans l'imputation des responsabilités. Les différents acteurs tendent, en effet, à se soupçonner mutuellement d'être en partie responsables des difficultés identifiées, élément qui ne se prête pas à l'amorce d'une action collective en vue d'y remédier. Le directeur de l'école Mandela résume ainsi le blocage : "Au fur et à mesure, ils ont complètement mis cette école à l'écart. Alors moi, je n'accepte pas ce genre de choses. C'est un fait établi, quoi. Même les inspecteurs nous disent : c'est une école ghetto, c'est très, très dur, on peut pas faire grand-chose parce que c'est tellement compliqué."

L'école élémentaire voisine, Langevin, sans connaître la situation de Bamako, accueille malgré tout 70% d'élèves d'origine étrangère, issus de familles à faibles revenus, 30% d'élèves en retard scolaire. Elle s'est structurée autour d'une équipe pédagogique longtemps stable et soudée et d'un groupe de parents attentifs, elle bénéficie de ressources dues à son implantation en zone prioritaire, mais sa situation reste vulnérable. Le départ successif des principaux piliers de l'équipe enseignante et l'accroissement des bagarres entre élèves font craindre un basculement. La mobilisation des parents au sein d'un collectif constitué veut défendre le modèle de mixité sociale qu'offre l'école Langevin et réclame, au nom de l'égalité républicaine, des moyens humains propres à rétablir, au sein de l'école, des conditions d'apprentissage égales pour tous. Ce collectif a ouvert un site Internet et constitué un dossier de presse, où on peut lire : "L'école Langevin peut devenir, si on lui en donne les moyens, une école exemplaire et contribuer à la stabilité sociale et à l'équilibre de notre quartier."

En ce qui concerne la mobilisation du groupe scolaire Savary, c'est précisément parce que les parents et les enseignants considèrent que le dispositif d'éducation prioritaire remplit sa mission, autrement dit permet de restaurer l'égalité en contribuant à surmonter les handicaps initiaux liés au milieu social et culturel, qu'ils se mobilisent en faveur du maintien du dispositif.

Dans les trois cas étudiés, les parents d'élèves qui se mobilisent sont aussi ceux qui appartiennent aux catégories socioculturelles les plus favorisées parmi celles qui fréquentent ces écoles publiques. S'ils se montrent particulièrement sensibles aux conditions d'enseignement ou aux perturbations qui les affectent au point de se mobiliser, c'est parce qu'ils souhaitent pouvoir continuer à scolariser leurs enfants au sein de l'école publique du quartier. Les actions collectives qu'ils mènent, ou qu'ils tentent de mener, traduisent un refus des comportements individuels consuméristes (Ballion 1982, Broccolichi & van Zanten 1997, van Zanten 2001), lesquels ne sont envisagés ou réalisés qu'en désespoir de cause, lorsque l'interpellation n'a pas été entendue ou lorsque la mobilisation est empêchée. De ce point de vue, le cas du parent qui a lancé l'alerte sur les difficultés de l'école Mandela est exemplaire : face à l'inertie des autorités municipales et académiques et au manque de soutien au sein de l'école, il inscrit l'année scolaire suivante son enfant dans une autre école.

Ce refus du consumérisme constaté chez les parents mobilisés peut être interprété comme une résistance au modèle éducatif fondé sur la compétitivité et porté par la nouvelle modernité. Dans l'un et l'autre cas, le rapport que cherchent à construire les parents à l'égard de l'institution scolaire est celui d'usagers de service public, mais avec une acception variable de la notion. Dans un modèle de l'efficacité liée à la compétitivité de l'école, les usagers se conduisent comme des consommateurs qui mettent les écoles en compétition pour choisir celle qui leur offre le meilleur service : dans ce cas, la question de la scolarité est traitée de façon individuelle et se trouve totalement détachée d'autres questions sociales et politiques qui concernent l'environnement de vie. Dans un modèle qu'on pourrait qualifier de "civique rapproché", les usagers conçoivent leur action comme celle de citoyens qui participent à la production de la cité politique, notamment par le choix d'une relation collective à l'institution, et non comme celle de consommateurs qui privilégient une relation individuelle et individualiste (Jeannot 1998, Spanou 2003).

Ainsi les conditions nécessaires pour apprendre ensemble sont-elles, dans chacune des mobilisations étudiées, mises en relation avec la revendication d'une aspiration à un vivre ensemble qui dépasse les murs de l'école. Accusés par l'inspectrice de l'Éducation nationale, lors d'une réunion, de préférer la mixité sociale pour les autres plutôt que pour soi-même, les parents de l'école Langevin protestent vigoureusement : "On serait partis depuis longtemps si on n'en voulait pas de la mixité. Si on reste, c'est précisément parce qu'on ne conçoit pas de vivre ailleurs !". C'est aussi le sens du combat des parents du groupe scolaire Savary qui manifes-

tent leur attachement au caractère populaire du quartier où ils vivent et au mélange des populations qui s'y côtoient ou encore celui de l'association de quartier qui ne cesse de relayer auprès des pouvoirs publics les difficultés de Mandela et les vulnérabilités de l'ensemble des écoles du secteur.

## Repenser l'action publique éducative

Jusqu'où l'action publique en matière d'éducation se trouve-t-elle affectée par les contestations qui la visent ? Dans quelle mesure est-elle redéfinie par la logique de proximité portée par ces mobilisations ? Les trois mobilisations présentées traduisent des exigences différentes vis-à-vis des politiques d'éducation...

Dans le cas de la mobilisation de l'école Langevin, l'exigence est celle de mise en cohérence : l'action publique doit permettre l'actualisation des principes qui la fondent et se donner les moyens nécessaires à la prévention des dérives qui sans cesse la menacent.

Dans le cas de la mobilisation autour de l'école Mandela, l'exigence est celle de la réparation : l'action publique doit remédier à une situation jugée indigne de l'école de la République ; elle doit se donner les moyens d'en réinstaurer les conditions de félicité et se doit de prévenir de telles dérives.

Dans le cas de la mobilisation du groupe scolaire Savary, l'exigence est celle du redéploiement de la politique d'éducation prioritaire autour, d'une part, d'une prise en compte d'une gradation des niveaux de difficulté et, d'autre part, d'un déplacement des objectifs de la seule question de l'action éducative à celle de l'aménagement du territoire.

L'administration de l'Éducation nationale consent au moins partiellement aux revendications initiales qui ont déclenché ces mobilisations : maintien du dispositif d'éducation prioritaire pour le groupe scolaire Savary, octroi d'un demi-poste d'assistant d'éducation et d'un tiers de poste d'enseignant à l'école Langevin, dispersion des élèves, refonte du périmètre scolaire et réouverture programmée avec une montée pédagogique progressive au sein de l'école Mandela. Toutefois, ces concessions de l'administration sont faites non par reconnaissance du bien fondé des arguments développés par les acteurs des mobilisations mais par souci d'apaiser les esprits. L'administration méconnaît en fait généralement leur légitimité, ainsi que nous l'avons déjà fait ressortir (Dutercq & Lafaye 2003), et elle ignore les aspirations de ces mouvements à participer à la régulation de l'action publique à l'échelon le plus local et à contribuer ainsi à une relance plus globale de la politique d'éducation (Dutercq 2005, van Zanten 2005).

Nous avons essayé de montrer que ces trois mobilisations autour de l'école retravaillent, de façon originale, l'articulation entre micro-territoire et lien politique. Loin de se traduire par un repli individualiste ou communautariste, par

une préservation de l'entre-soi, ainsi qu'on pourrait l'imaginer à première vue pour certaines d'entre elles, elles témoignent tout à la fois :

- d'un processus de publicisation des plaintes formulées et des revendications qui concourent à l'extension des biens menacés ;
- d'une exigence accrue vis-à-vis des principes de l'école républicaine, car elles réclament une actualisation de ces principes au sein de ces collectivités restreintes que sont les écoles et, ce faisant, aspirent à redéfinir la politique publique d'éducation ;
- d'un refus du consumérisme scolaire et d'une aspiration à continuer à vivre au sein des quartiers populaires et cosmopolites dans lesquels ces écoles sont situées et à faire en sorte que leurs enfants puissent y poursuivre leur scolarité.

Ces mobilisations pour soi et pour les autres laissent la place à la singularité et au respect des différences de chacun. En donnant de la voix et en entrant dans l'action, les personnes qui s'engagent fabriquent du collectif et affirment ainsi que vivre ensemble, c'est d'abord agir ensemble, faisant écho à ce qu'Arendt propose comme définition de la solidarité humaine : "Cette qualité de révélation de la parole et de l'action est en évidence lorsqu'on est avec autrui ni pour ni contre" (Arendt 1983, 236). En ce sens, ces mobilisations préfigurent celles, récentes et en cours, de parents d'élèves et d'enseignants, autour d'enfants de familles sans papier (Blic & Blic 2006). Émanant de personnes ordinaires –parents, enseignants et voisins– regroupées aux côtés de familles menacées d'expulsion en une multiplicité de comités de soutien ancrés dans les écoles, les actions de solidarité autour de familles sans papier dessinent un vivre ensemble qui est "moins un être-ensemble qu'un agir-ensemble" (Tassin 2003, 286) que les trois mobilisations étudiées n'ont fait qu'esquisser.

## Références bibliographiques

- ARENDR H. 1958/1982 *Condition de l'homme moderne*, Paris, Calmann-Lévy
- BALLION R. 1982 *Les consommateurs d'école. Stratégies éducatives des familles*, Paris, Stock
- BLIC de A. & BLIC de D. 2006 "Solidarités à l'école autour des familles sans papier", *Esprit*, août-septembre, 221-224
- BOLTANSKI L. 2003 "La gauche après mai 68 et l'aspiration à la révolution totale", *Cosmopolitiques*-3,19-39
- BOLTANSKI L. & CHIAPELLO E. 1999 *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard
- BOLTANSKI L. & THÉVENOT L. 1991 *De la justification. Les économies de la grandeur*, Paris, Gallimard
- BOURDIN 2000 *La question locale*, Paris, PUF
- BROCCOLICHI S. & van ZANTEN A. 1997 "Espaces de concurrence et circuits de scolarisation. L'évitement des collèges publics d'un district de la banlieue parisienne", *Annales de la recherche urbaine*-75

- CEFAÏ D. 1996 "La construction des problèmes publics", *Réseaux-75*, 43-66
- CEFAÏ D. & LAFAYE C. 2001 "Lieux et moments d'une mobilisation collective – Le cas d'une association de quartier", dans Céfaï D et Trom D. (dir), *Les formes de l'action collective. Mobilisations dans des arènes publiques*, Éditions de l'EHESS, Raisons pratiques, 195-228.
- DODIER N. 2004 *Leçons politiques de l'épidémie de sida*, Paris, Éditions de l'EHESS
- DUTERCQ Y. dir. 2005 *Les régulations des politiques d'éducation*, Rennes, PUR
- DUTERCQ Y. & LAFAYE C. 2003 "Engagement et mobilisation de parents autour de l'école. Les actions pour le maintien en ZEP d'écoles parisiennes", *Revue française de sociologie-44* (3), 469-496
- DUTERCQ Y. & LAFAYE C. 2007 "Taking Sides : Schooling or not Schooling the Children of a Squat", *Anthropology and Education Quarterly* 38/3
- HIRSCHMAN A.O. 1972 *Exit Voice and Loyalty : Responses to Decline in Firms, Organizations, and States*, Harvard University Press
- JEANNOT G. 1998 *Les usagers du service public*, Paris, PUF, coll. Que sais-je ?
- JOBERT A. 1998 "L'aménagement en politique : ou ce que le 'syndrome NIMBY' nous dit de l'intérêt général", *Politix-42*, 67-92
- HONNETH A., 2000, *La lutte pour la reconnaissance*, Paris, Cerf
- HONNETH A. 2006 *La société du mépris. Vers une nouvelle théorie critique*, Paris, La Découverte
- LEMIEUX C. 2000 *Mauvaise presse. Une sociologie compréhensive du travail journalistique et de ses critiques*, Paris, Métailié
- LOLIVE J. 1997 La montée en généralité pour sortir du Nimby : la mobilisation associative contre le TGV Méditerranée. *Politix-39*, 109-130
- MC ANDREW M. 2001 *Immigration et diversité à l'école* PU.Montreal
- MOUCHARD D. 2002 "Les mobilisations des 'sans' dans la France contemporaine : l'émergence d'un 'radicalisme auto limité' ?", *Revue Française de science politique-52-54*, 580-623
- MOUVEMENTS 3 1999 Dossier Crises de la politique et nouveaux militants
- RIOUFIOL V. 2004 "Approaches to social change in Social Forums : snapshots of recompositions in progress", *International Social Science Journal-56* (182), 551-563
- SPANOU C. 2003 *Citoyens et administration. Les enjeux de l'autonomie et du pluralisme*, Paris, L'Harmattan, coll. Logiques politiques
- TASSIN E. 2003 *Un monde commun. Pour une cosmo-politique des conflits*, Paris, Le Seuil
- THÉVENOT L. 1996 Pragmatique de la connaissance, in Borzeix A., Bouvier A. & Pharo P. (éds), *Sociologie et connaissance. Nouvelles approches cognitives*, Paris, Éditions du CNRS
- THÉVENOT L. 1999 "Faire entendre une voix, régimes d'engagement dans les mouvements sociaux", *Mouvements-3*
- THÉVENOT L. 2000 L'action comme engagement, in Centre de recherche sur la formation, *L'analyse de la singularité de l'action*, Paris, PUF
- THÉVENOT L. 2006 *l'action au pluriel. Sociologie des régimes d'engagement*, Paris, La Découverte
- TROM D. 1999 "De la réfutation de l'effet NIMBY considérée comme une pratique militante. Notes pour une approche pragmatique de l'activité revendicative", *Revue Française de Science Politique-49-1*

- TROM D. 2001 Grammaires de la mobilisation et vocabulaire de motif, in Céfaï D. & Trom D. dir. *Les formes de l'action collective. Mobilisations dans des arènes publiques*, éd. EHESS, Raisons pratiques-12
- VOIROL O. 2003 L'espace public et les luttes pour la reconnaissance, in Barril C., Carrel M., Guerrero J.-C., Marquez A., *Le public en action. Usages et limites de la notion d'espace public en sciences sociales*, Paris, L'Harmattan, coll. Logiques politiques, 117-138
- van ZANTEN A. 2001 *L'école de la périphérie*, Paris, PUF
- van ZANTEN A. 2005 La régulation par le bas du système éducatif. Légitimité des acteurs et construction d'un nouvel ordre local, in Dutercq Y. *Les régulations des politiques d'éducation*, Rennes, PUR, 99-117