HAL
open science

La politisation de l'action publique au prisme de l'usager : le cas de la "crise Allègre" dans l'Education Nationale

Hélène Buisson-Fenet

To cite this version:

Hélène Buisson-Fenet. La politisation de l'action publique au prisme de l'usager : le cas de la "crise Allègre" dans l'Education Nationale. 14e Colloque international de Politiques et Management Public "Le management public à l'épreuve de la politique", IEP, Bordeaux, 17-18 mars 2005, 2005, Bordeaux, France. pp.15. halshs-00007690

HAL Id: halshs-00007690

https://shs.hal.science/halshs-00007690v1

Submitted on 5 Jan 2006

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

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

14ème Colloque International de la Revue
"POLITIQUES ET MANAGEMENT PUBLIC"

***

LE MANAGEMENT PUBLIC A L'EPREUVE DE LA POLITIQUE

TITRE DE LA COMMUNICATION :

La politisation de l'action publique au prisme de l'usager. Le cas de la "crise Allègre" dans l'Education Nationale.

Par

Hélène Buisson-Fenet
CNRS/LEST, Aix-en-Provence

SESSION : 2

RESUME : Partant d'une description de la construction socio-administrative de la notion "d'usager" dans un service public particulier, celui de l'Education Nationale depuis les années 1980, nous nous proposons d'en analyser le processus de *politisation* durant la période mouvementée du ministère Allègre (juin 1997-mars 2000). Nous reprenons pour cela la définition de J.Lagroye (2003) : la conversion en usage de type politique désigne à la fois la qualification de principes qui orientent l'action, et l'application de stratégies d'occupation rhétorique de l'espace public, avec l'objectif de conquérir l'opinion publique. Comment expliquer les conditions générales dans lesquelles, dans cette période précise, la distinction entre certaines activités sociales n'est plus de mise, au point de ne plus permettre de tenir le politique en lisière du pédagogique ? Et l'ambivalence de la "référence à l'usager" ne nécessite-t-elle pas de distinguer différents registres de politisation, qu'une des particularités du "ministère Allègre" va consister à réunir ?

La politisation de l'action publique éducative au prisme de l'usager. La cas de la "crise Allègre" dans l'Education Nationale.

"Le guichet", lieu aussi concret qu'allégorique du service public, préoccupe les hauts fonctionnaires français depuis le régime de Vichy (Legendre 1968). C'est même dès les années 1930 que le droit administratif français substitue la notion "d'usager" à celle "d'administré" ou "d'assujetti" (Daviet in Horellou-Lafarge 1995). La relation de service administrative fait ainsi depuis longtemps l'objet d'une double réflexion. Au registre prescriptif dont relèvent d'abord les rhétoriques juridiques et gestionnaires, vient s'abouter la perspective analytique d'enquêtes qui ont d'abord accompagné – le plus souvent avec retard – les idéologies modernisatrices du service public. Dans une large mesure, la poursuite de *l'efficience* (la plus grande efficacité au plus petit coût) prévaut dans les rapports administratifs. En revanche, les politologues s'intéressent davantage aux formes de *démocratisation* à l'œuvre dans cette recomposition des relations entre les citoyens et leur administration. Dans un propos introductif à son analyse de "la vie au guichet" d'une Caisse d'Allocations Familiales, Vincent Dubois (1999) remarque ainsi, pour le contexte particulier du système politico-administratif américain, que " la "rencontre bureaucratique" – *bureaucratic encounter* – a pu être analysée comme une forme de rapport au politique, au même titre que les rencontres avec des élus, ou comme l'une des plus fréquentes expressions de la citoyenneté, avec le paiement des impôts et le vote"

Dans quelle mesure cette référence à "l'usager", et les ambivalences dont elle accompagne l'action publique, peut-elle se trouver reconvertie en usage de type proprement politique ? Autrement dit, pour reprendre la définition de Jacques Lagroye (2003), comment permet-elle de qualifier les principes qui orientent l'action, en même temps qu'elle vient outiller les stratégies de conquête et d'occupation rhétorique de l'espace public ?

Pour répondre à ces questions, nous nous proposons de prendre comme objet d'investigation l'action publique éducative dans l'Education Nationale, et de nous centrer sur la période 1997-2000 au cours de laquelle, sous le Ministère de Claude Allègre, il nous semble pertinent de discerner un processus de "politisation par l'usager" dont il s'agira tant d'analyser les conditions de mise en place, que les circonstances de l'échec à court terme. Si nous ne nous interdisons pas de rendre compte d'emblée des premiers développements de la sémantique de "l'usager" dans l'action publique éducative des années 1980, nous appuierons néanmoins l'essentiel de notre analyse sur cette période de crise.

1 - De l'humilité du politique à la constitution d'un agenda opportun autour de l'usager.

C'est avec l'arrivée de la gauche au pouvoir, et la mise en place d'un référentiel éducatif portant davantage l'accent sur l'ouverture et la redynamisation du système d'éducation et de formation, qu'on peut discerner une première étape dans la politisation de l'action éducative au nom du "public scolaire" – c'est-à-dire à la fois les élèves et leur famille. Il s'agit cependant d'une politisation prudente : démocratiser la production de la décision, promouvoir des innovations pédagogiques surtout du côté de l'enseignement technique et professionnel. A ce titre, le retour de la droite au pouvoir en 1995 est une manière d'entériner une situation de type "néo-corporatiste" c'est-à-dire de poursuivre un partenariat entre l'Etat et les syndicats enseignants majoritaires en-dehors des contraintes de type juridique, réduisant en cela le rôle des structures de concertation institutionnelles, notamment lorsque les dossiers sont fortement techniques (Schmitter et Lemmbruch 1982).

A – L'enfant est roi, mais "l'usager" encore ignoré : les années 1980.

On pouvait s'attendre à ce que le parti socialiste, dans la foulée de sa conquête victorieuse du pouvoir, propose une action éducative fortement renouvelée, en adéquation avec son programme sur l'éducation "Libérer l'école" qu'il publie en 1978. Dans son parcours des politiques éducatives depuis l'après-guerre, A.Prost (1997) remarque pourtant qu'"On ne peut dire (…) que l'action du ministre A.Savary ait été dictée par ses préjugés partisans." C'est que le pragmatisme affiché du ministre, et l'importance qu'il accorde aux acteurs de terrain, ne permet pas, dans ce domaine, d'observer d'orientation volontariste de l'action publique qui serait guidée au sommet par l'affichage de fermes assurances idéologiques. D'un côté le système éducatif, certes désormais unifié dans ses structures, n'a jamais été aussi sélectif : les taux de redoublement ont fortement augmenté depuis 1975, et la diminution concomitante de l'âge moyen des élèves de seconde est à la fois l'effet et la preuve d'une importante orientation précoce vers les voies professionnelle et technique dès avant le lycée général. De l'autre, la conviction du ministre qu'on ne peut pas gouverner par décrets explique la multiplication du nombre de rapports reposant parfois sur une large consultation (cas du rapport Prost sur les lycées), et la prédilection affichée pour la mise en place "d'expérimentations" locales, dont l'évaluation positive assurerait l'exemplarité, et partant, l'imitation progressive.

La reconnaissance des "usagers de l'école" que forment conjointement les élèves et leurs parents aurait pu venir s'ancrer dans l'intense effervescence autour de la pédagogie de projet célébrée par le Ministère (note de service du 24/08/1981), la création des Zones d'Education Prioritaires pour que s'applique le slogan "donner le plus à ceux qui ont le moins" (circulaire du 01/07/1981), ou encore le suivi individuel de l'évolution de chaque élève dans le cadre d'un collège rénové (note de service du 01/02/1983, qui fait suite au rapport Legrand). Mais le feu critique particulièrement nourri d'essayistes anti-pédagogistes virulents[1], et le refus par la rue d'un "grand service public unifié et laïque de l'Education Nationale" qui figurait pourtant dans les 110 propositions de François Mitterrand, balaient une volonté ministérielle pour laquelle la démocratisation des procédures l'a emporté sur la démocratisation substantielle des structures.

On a pu parler de "consensus éducatif" droite/gauche pour mettre en parallèle le réformisme du Ministère Haby (1974-78) et celui du Ministère Savary, et un politiste comme Philippe Raynaud soutient que "Ce que la gauche avait conçu, la droite l'a inscrit dans la loi et la tâche de la gauche sera d'achever l'œuvre scolaire de la cinquième République" (*Pouvoirs* n°30, septembre 1984). Et il a certes s'agi de "prendre au mot" l'idéal déjà bien établi d'égalisation des chances, plutôt que de procéder à de nettes ruptures. Il reste que A.Savary avait bien saisi la nouvelle sensibilité, plus utilitaire et consumériste qu'idéologique, qui animait les familles ayant opté pour l'enseignement privé : lucide sur le sens et l'impact croissant d'un "zapping" scolaire dénué de motivations religieuses, il pouvait espérer ne pas craindre davantage l'engagement des laïcs radicaux de la gauche française. C'était cependant sans compter sur la fonction latente de l'enseignement privé, utilisé comme une "soupape de sûreté qui rend tolérable la gestion administrative des destins scolaires" (Prost, p.115), et dont

[1] Si l'on éprouve à chaque rentrée scolaire combien le "pamphlet scolaire" est devenu un genre narratif à part entière, on oublie souvent que ce marronnier qui fleurit les librairies en septembre s'enracine dans les années 1980, sous des titres évocateurs : Jacqueline de Romilly ouvre le ban avec *L'enseignement en détresse* en 1983, la même année Bartholi et Despin publient *Le poisson rouge dans le Perrier*, l'année suivante Mochino interroge : *Voulez-vous vraiment des enfants idiots ?*, tandis que D.de Jumilhac déplore *Le massacre des innocents.*

l'alignement proposé sur le secteur public fait battre le pavé à près d'un million de défenseurs hétéroclites de l'école privée en juin 1984 et provoque le désaveu législatif, puis la démission du ministre quelques mois plus tard.

Quelqu'indirecte qu'ait été cette première saisie politique de ce que certains sociologues dénomment déjà le "consumérisme scolaire" (Ballion 1982), elle marque de son empreinte, jusqu'au ministère Jospin, une action éducative "de gauche" qui fait glisser la mission de service public vers l'idée d'un service *du* public. Sous J.P.Chevènement comme sous R.Monory en effet, la prise en compte de la demande scolaire est reléguée au second plan, derrière le rapprochement avec l'entreprise – soit qu'on lui préfère la promotion de la culture technique (la loi Carraz crée le Bac professionnel en 1985 et la même année, J.P.Chevènement fait paraître *Apprendre pour entreprendre*), soit qu'on donne priorité à l'importation décisive d'un paradigme gestionnaire dans le champ éducatif sans se préoccuper de faire des usagers scolaires les sujets de nouvelles régulations : le ministère Monory promeut le référentiel de la "qualité", crée la Direction de l'Evaluation et de la Prospective, insiste sur l'autonomie des établissements…jusqu'à ce que le projet Devaquet lui aliène les étudiants.

La décennie 1980 apparaît, au final, déjà révélatrice de passions éducatives quasi-cycliques, fortement personnalisées dans l'action ministérielle, endiguées dans une rhétorique de la "réforme" qui semble à la fois recueillir le plus large accord sur les changements toujours nécessaires, et prolonger à peu de frais le fonctionnement d'un système dont la lourdeur ne permet pas, quoi qu'on en ait, de rompre avec l'orientation antérieure. Deux particularités caractérisent cependant cette période, grosse d'un référentiel sectoriel jusque là peu politisable. D'un côté, la querelle scolaire classique autour de la laïcité se double d'une querelle de type pédagogique, que l'on verra désormais ressurgir à intervalles réguliers. Le combat sur les valeurs à transmettre s'articule ainsi à un engagement sur les manières d'enseigner, sans que soit mise en perspective une évaluation réelle de la démocratisation du système scolaire. De l'autre, les leaders politiques semblent guidés par une conscience très vive des limites de leur action, et s'ils font leur place *via* l'enseignement professionnel à des catégories de pensée déjà présentes dans l'entreprise, ils se gardent d'intervenir directement sur la régulation propre à l'enseignement général.

B – De "l'élève au centre" à la gestion des ressources humaines : un impossible désaccord.

C'est donc dans la confusion entre plusieurs systèmes de valeurs scolaires que Lionel Jospin prend la tête de l'Education Nationale à la suite de la réélection de F.Mitterrand à la présidence. J.L. Derouet, qui constate que "l'école est définitivement entrée dans un univers à justification multiple " (1992), remarque qu'à défaut de consensus, il s'agit désormais de se coordonner pour construire un idéal de justice souvent partiel, dont la valeur apparaît essentiellement dans sa fonction performative à "mettre en branle" les acteurs éducatifs locaux. "Public concret" transformant le travail de guichet par ses attentes et ses réactions dans les services publics marchands et les services sociaux, la figure l'usager peine certes à faire son entrée dans l'administration éducative autrement que sur un mode métaphorique. Certes, il est difficile d'ignorer la dimension institutionnelle de métiers relationnels de service public à forte composante éthico-politique (Demailly 1998). Par ailleurs, le modèle de "l'usager" peut apparaître paradoxal et ambivalent sur le terrain scolaire : si l'élève, omniprésent, est au cœur des contraintes comme des satisfactions associées à l'exercice du métier, son rôle d'usager direct se trouve néanmoins partagé avec ses parents, cet usager second, rendu captif par l'obligation de scolarité et la sectorisation.

Pourtant, la loi d'orientation Jospin tente de faire passer la culture de l'intérêt général d'un référentiel de mission à une logique de relation de service. Tout d'abord, l'élève s'y trouve

placé "au centre du système scolaire", et les parents y sont désignés comme "partenaires des enseignants au sein de la communauté éducative." P.Rayou (2000) note à ce titre que ce *puérocentrisme* permet de "réaccorder sur sa personne tout ce qui paraît disjoint au plan institutionnel. Dans ces conditions, les traditionnelles querelles sur les contenus et les méthodes, l'instruction ou l'éducation, le caractère pratique ou théorique des études, la monovalence ou la polyvalence des formateurs, etc., deviennent largement secondaires." L'idée unifiante d'un partenariat avec les familles renvoie elle aussi à trois modèles différents (Lorcerie 97) : dans le modèle républicain, "Le parent "partenaire" est celui qui est jugé proche de l'école, celui qui fait confiance et à qui on peut faire confiance", et le mot connote moins un statut reconnu qu'une attitude ; dans le modèle libéral, "c'est le service rendu à l'élève qui est mis en avant et qui focalise les changements pratiques", et le mot désigne un etâche définie en commun ; dans le modèle de "développement social", c'est la citoyenneté qui sert de valeur de référence et de principe d'équivalence.

L'action de ce ministère à nouveau socialiste permet d'affirmer une double tendance. Il s'agit d'abord de la confirmation de la place des acteurs externes à l'Education Nationale dans les prises de décision politiques, engagés dans une logique large d'information, de participation voire de partage progressif de compétences, qu'ils soient anciens – tels les parents d'élèves et les associations qui œuvrent à la périphérie de l'école, ou plus récents – comme les collectivités locales. Il s'agit ensuite, avec la relance des ZEP en 1991 et le type de professionnalisation que produisent les IUFM mis en place à la même date, de la prise en compte des caractéristiques socioculturelles des élèves et de leurs familles dans l'évolution même des postes, des carrières et de la division du travail éducatif. Ainsi la figure de "l'usager" a beau se présenter comme protéiforme : elle n'en est pas moins construite en situation, au gré des mesures disparates qui façonnent ses contours, comme par exemple la reconnaissance élargie de l'expression lycéenne, accordée à la suite des manifestations de l'automne 1990[2]Le développement des stratégies éducatives des classes moyennes dans la période (Van Zanten 1996 et 2002), la montée des attentes de reconnaissance socio-identitaire, et plus largement de "réparation" des classes populaires (Payet 1994), la volonté institutionnelle de créer davantage de droits pour davantage de responsabilités, se doivent donc désormais d'être abordées comme un déterminant parmi d'autres de l'action publique et de la décision dans l'Education Nationale.

Dans cette perspective, l'action du ministère suivant (Bayrou, 1993-97) apparaît en retrait des ambitions affichées par la loi d'orientation à ouvrir le système à d'autres acteurs que les enseignants. Si le Nouveau Contrat pour l'Ecole (septembre 1994) prévoit l'amélioration de l'accueil et de l'encadrement des élèves, ce sont d'abord les aspects techniques de la régulation dans le cadre d'une administration désormais largement déconcentrée auxquels on donne la priorité : des DRRH sont créées au sein des rectorats, où l'on tente de promouvoir une gestion des ressources humaines qui ne soit pas réduite à la seule gestion administrative des personnels ; l'autonomisation croissante d' établissements désectorisés, ayant à leur tête des principaux et des proviseurs recrutés désormais sur concours externe, auxquels le recteur confie une "lettre de mission" dont la mise en application peut être évaluée finement grâce aux indicateurs de pilotage (IPES), rapproche le système d'une logique de marché scolaire où l'autonomie juridique et gestionnaire des unités d'enseignement permet l'évaluation de leur efficacité et leur mise en concurrence.

[2] Création des conseils de délégués des élèves, libertés d'association, de réunion, de presse, mise en place des Conseils Académiques de la Vie Lycéenne.

C – Les opportunités politiques de la fin des années 1990.

Par-delà l'idée que l'action scolaire fait l'objet d'un consensus d'objectif entre droite et gauche (qui mettrait en cause l'idée d'une égalisation des chances et la philosophie méritocratique du succès scolaire ?), et que les conflits idéologiques se trouvent ainsi reportés sur la mise en œuvre des moyens, opposant davantage un corps professionnel à son ministère de tutelle plutôt que deux orientations partisanes tranchées, on peut mettre au jour certaines régularités dans la manière dont le paradigme de "l'usager" se trouve saisi par l'une ou l'autre des tendances politiques qui se succèdent au pouvoir sur ces vingts années. La problématisation du rapport administratif à son public semble traitée davantage dans la perspective d'une production de "compétence de service" lorsque la droite occupe le portefeuille ministériel sur la période : ce sont alors les niveaux administratifs, dans leurs différentes strates (de la Centrale aux rectorats académiques), qui se trouvent sollicités pour améliorer le traitement des dossiers, et qui produisent ainsi un usager paradoxal - à savoir l'enseignant. L'action des ministres socialistes depuis A.Savary problématise davantage la "rencontre bureaucratique" en termes de reconnaissance juridique des élèves et de leurs familles : cette entrée du droit dans l'école repose sur les régulations locales d'établissement.

Ces deux types de problématisation, l'une gestionnaire et l'autre juridique, ne s'enchaînent certes pas de manière linéaire, à l'exclusion l'une de l'autre – notamment parce qu'il se produit à la fois un effet d'irréversibilité relative dans l'implémentation des choix opérés, et partant un effet de consolidation des dispositifs mis en place. Elles semblent obéir pourtant à ce que Michel Foucault nomme "le principe de la porte tournante" (1999) : dès lors que l'une des problématisations passe au second plan, la seconde occupe le devant de la scène.
A ce titre, la thèse politologique de la "mise sur agenda" selon laquelle un problème a d'autant plus de chance de faire l'objet d'un traitement politique, qu'il est amplifié soit par les médias, soit par des groupes qui cherchent à élargir son audience, doit être ici spécifiée. Cette amplification apparaît en effet d'origine sociale pour la problématisation juridique, puisque ce sont les revendications des lycéens et des associations de parents d'élèves qui trouvent une issue dans l'élargissement du droit scolaire ; pour la problématisation gestionnaire, elle relève, comme c'est aussi le cas dans d'autres secteurs de politique publique, de la pression de très hauts fonctionnaires modernistes ayant à cœur de "restaurer l'autorité de l'Etat", et s'appuyant sur une nébuleuse de savoirs et savoirs-faire pour légitimer leur action[3].

Sous quels auspices, dès lors, l'action publique éducative se profile-t-elle avec le retour d'une majorité parlementaire socialiste, suite à la dissolution de l'Assemblée nationale en juin 1997 ? Le contexte politique apparaît favorable à une orientation à la fois volontariste et contrainte des choix ministériels, dans la mesure où ces derniers bénéficient d'un haut degré de légitimité électorale, d'une légitimité gouvernementale forte (le premier ministre qui entre en fonction fut à la tête de l'Education Nationale), mais qu'ils demeurent empêchés par la situation de cohabitation. Parallèlement, on peut mettre en exergue deux caractéristiques du contexte éducatif. D'une part, la massification de l'enseignement secondaire entamée au collège dès la fin des années 1960 vient à s'essouffler, et le taux d'accès au Baccalauréat se stabilise en 1995 autour de 62 % d'une classe d'âge ; d'autre part, la crise syndicale de 1992 a affaibli considérablement la puissante Fédération de l'Education Nationale face à sa nouvelle rivale, la Fédération Syndicale Unitaire. Il y a là une opportunité majeure pour implémenter

[3] Philippe Bezès (2002) montre ainsi que les réformes organisationnelles de l'administration française depuis les années 1970 doivent peu à la diffusion du modèle "néo-libéral" anglo-saxon.

une réforme d'envergure, au nom de la société et en forçant ainsi les résistances d'une citadelle syndicale mal en point, avec quelque chance de succès.

2 – Le Ministère Allègre, une politisation croissante de l'action publique éducative autour de l'usager.

Le "service à l'usager", lieu commun d'un service public modernisé, se superpose au topos pédagogique de "l'enfant au centre" : tous deux ont pour fonction de produire un accord large sur l'objectif, sans consensus sur les moyens de l'atteindre. Une double acception s'articule à ce modèle : dans un sens à la fois civique et juridique, l'usager est désigné par ses droits et par sa place reconnue dans la régulation de l'action éducative ; dans un sens gestionnaire, il est désigné à travers la qualité de la prestation qui lui est destinée. Selon l'orientation partisane du cabinet ministériel, l'accent se trouve mis sur l'une ou l'autre de ces acceptions. La particularité du Ministère Allègre va consister à "tenir" les deux acceptions, en opposant alternativement à ses détracteurs l'une ou l'autre d'entre elles. Le processus général de "politisation" trouve dès lors à se décliner sous trois formes complémentaires.

A – Conquête de l'opinion publique : de la reconnaissance des droits des usagers à celle de leurs convictions.

Contrairement aux pays anglo-saxons où s'est accru plus tôt et de façon plus importante le contrôle des usagers exigeant davantage d'informations sur le fonctionnement des établissements, une plus grande latitude de choix entre établissements et davantage de pouvoir dans les instances de décision, la relation des parents et des enseignants en tant qu'instances collectives a toujours été difficile dans le système centralisé français où les enseignants ne devaient rendre des comptes qu'à leurs autorités hiérarchiques (Duru-Bellat et Van Zanten 1999). C.Allègre et S. Royale vont, à ce titre, développer les dispositions de représentativité et de droit, pour les élèves comme pour leurs parents : la création des Comités de Vie Lycéenne, la mise en place d'un droit du contradictoire et d'un appel dans le cadre des conseils de discipline, l'installation de médiateurs académiques sont quelques illustrations du renforcement du droit scolaire dans l'enseignement secondaire[4]. Mais la volonté d'inscrire les usagers dans l'organisation scolaire n'atteint pas sa cible tant qu'elle ne s'appuie pas sur une réflexion interne sur les attentes sociales de ce dernier à l'égard du fonctionnement institutionnel[5] : la distance entre la règle de droit et la norme d'action manque à être comblée si les dispositifs participatifs ne font pas l'objet d'un apprentissage organisationnel et s'ils ne s'accompagnent pas d'un processus d'institutionnalisation de la parole partagée sur la définition d'un "bien commun" de l'établissement.

Ainsi, la représentation dans les instances des établissements n'est pas la seule manière de prendre en compte l'usager scolaire[6]. La tutelle peut aussi s'engager dans une procédure de sollicitation de l'avis du public, dont M.Bachir montre qu'elle est un "passage obligé de l'action politico-administrative contemporaine" (1999, p.167). La réforme des lycées engagée sous le ministère Allègre s'est inscrite dans cette perspective, en faisant à la fois

---

[4] Pour une perspective élargie sur cette question, nous renvoyons à l'ouvrage collectif coordonné par G.Henaff et P.Merle (2003).

[5] Voir notre article "Un "usager" insaisissable ? Réflexion sur une modernisation mal ajustée du service public d'éducation", *Education et Sociétés* n°14, mars 2005.

[6] Voir notamment la communication de M.Sellier, IGEN, lors du colloque 2003 de *Politiques et Management Public*, qui s'intitule "La place de l'élève dans le management de l'école depuis la loi d'orientation du 10 juillet 1989".

appel à la légitimité démocratique *via* l'expression des groupes concernés par les mesures à venir - quatre millions de questionnaires envoyés aux enseignants et lycéens - et à la légitimité experte *via* le travail technique de "finalisation" et de mise en mots des attentes populaires (les 49 propositions de la commission Meirieu, et la Charte sur le Lycée du XXIème siècle auxquelles elles servent de base). Cette procédure de détermination des choix collectifs peut certes se signaler comme un instrument de dépolitisation, ou du moins de normalisation politique - dans la mesure où elle substitue une communication de face-à-face synthétique au risque de dissensus résultant de rapports de force idéologiques directs.

Ce répertoire d'action publique permet certes de contourner les clivages, d'euphémiser la charge émotionnelle des convictions en reformulant les problèmes, et de produire la décision par une socialisation élargie des procédures de délibération (Majone 1994, Manin 1995). Envisagé en-dehors des cadres de représentativité qu'incarnent les porte-parole associatifs et syndicaux traditionnels de l'éducation scolaire, il apparaît cependant toujours suspect de promouvoir une parole collective frappée d'emblée d'incompétence et de versatilité. C.Allègre crédibilise ce soupçon de démagogie en annonçant qu'il est “prêt à prendre la tête des manifestations” lycéennes de l’automne 1998[7]. Par ailleurs, le choix de "pédagogiser" les attentes du public lycéen en déplace la contenu et en réduit sans doute la portée : un nouvel enseignement non-disciplinaire, l'Education Civique, Juridique et Sociale, est ainsi créé. 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, l'ECJS révèle à son origine une mise en forme des inquiétudes socio-scolaires du moment. La reconnaissance civique que réclament les lycéens se trouve ainsi 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.

B – Conflictualisation d'un mode de gestion : une définition du "service" produite comme inacceptable ?

Cette figure de l'usager-citoyen conçu comme sujet de la régulation politique de l'organisation scolaire, au travers de ses droits, de sa représentativité, enfin de sa compétence à participer à la détermination des orientations de l'action publique, emporte largement l'adhésion des associations de parents d'élèves et des syndicats enseignants les plus engagés dans une ouverture de l'école à la délibération collective. Un texte de mai 1999, signé notamment par la FEN, le SGEN-CFDT et les deux fédérations de parents d'élèves (PEEP et FCPE), s'oppose à la "déclaration nationale unitaire" des opposants à Claude Allègre, et incite le ministre de l'Education Nationale à "avancer"[8]. C'est donc à partir de l'autre acception de l'usager, celle qui le rapproche du client de la prestation de service, que le conflit vient à s'engrener.

Il le fait de manière paradoxale, au printemps 1998, à l'occasion d'un rapport du recteur Jean-Claude Fortier, qui lève le voile sur les conditions sociales particulièrement défavorisées dans lesquelles se déroule l'enseignement des élèves de Seine-Saint-Denis, tout en proposant un plan de rattrapage de cinq ans. Fortement critiqué dans une certaine presse partisane et syndicale pour son "misérabilisme"[9], ce rapport fait fonction d'étincelle en produisant un

[7] Voir *Le Monde de l’éducation* n°268, mars 1999.

[8] Voir "Treize organisations appellent à la poursuite de la réforme des lycées", *Le Monde*, 4 mars 1999.

[9] Dans un article de *L'Humanité* réédité dans la revue de *l'Ecole émancipée* (juin 1998), J.Y.Rochex et J.Ralite jugent ainsi que "l'ensemble du rapport Fortier semble sous-tendu par

sentiment collectif de dignité professionnelle bafouée (Poupeau 2004) : pendant plusieurs semaines, les médias vont rendre compte de la mobilisation croissante de plusieurs dizaines d'établissements en lutte – entre 110 et 120 pour la manifestations du 31 mars 1998 - dont le personnel refuse, pour reprendre les termes de P.Warin (1997), que les pouvoirs publics donnent la priorité au "juste" sur le "bien"[10].

Or l'installation de Claude Allègre aux commandes du MEN coïncide en effet avec la diffusion, dans l'espace public de réflexion pédagogique, d'un grand nombre de travaux visant à démontrer que la conception de l'éducation inspirant les réformes mises en œuvre relève d'un référentiel néo-managérial international, au prisme duquel les savoirs sont l'équivalent de capitaux inégalement répartis, mis en concurrence sur un marché de l'emploi faiblement régulé, qu'il est possible de rentabiliser individuellement en faisant appel à des entreprises susceptibles de les faire fructifier moyennant finances[11]. Au centre de discours associatifs comme ceux du mouvement associatif ATTAC, cet argumentaire est repris par le syndicat SUD-Education, créé dans la mouvance du mouvement de décembre 1995, en pointe dans la mobilisation de Seine-Saint-Denis, et dont le premier congrès de mai-juin 1998 remporte un succès largement assis sur l'adhésion de plusieurs milliers de nouveaux militants déçus par l'attentisme originel du SNES à l'égard des déclarations blessantes du Ministre. Dès lors, l'intérêt que porte le cabinet aux nouvelles technologies numériques pour l'enseignement (plan TICE de 4,5 milliards de FF sur trois ans, création de l'agence ministérielle de e-learning *Educa*) et plus largement à l'individualisation des apprentissages, l'insistance sur l'autonomie des établissements dans le cadre d'un approfondissement de la déconcentration, les formules gestionnaires abruptes du Ministre[12], ou encore la décision d'aligner les cursus universitaires sur le standard européen, apparaissent comme autant d'occasions de nourrir l'argumentaire d'une dérive néo-libérale et mondialiste du système éducatif français.

"L'autre figure de l'usager" remorque certes un impératif de modernisation, d'efficacité et de qualité du service public dont le paradigme de la *school efficiency*, particulièrement prégnant dans le système d'enseignement anglais, pourrait constituer une illustration radicale. Il ne nous semble pourtant pas que le modèle de la relation de service qui s'articule à cette acception gestionnaire de l'usager-consommateur puisse être directement interprété comme

---

une problématique selon laquelle les conditions de la réussite scolaire pourraient être fondées à l'extérieur ou en marge des apprentissages et de l'activité intellectuelle des élèves."

[10] L'auteur précise : "le contrat social porté par la conception positiviste et normative du service public à la française, destiné à l'origine à dépasser les intérêts particuliers dans le seul but de garantir au plus grand nombre le progrès social, change et laisse la place à un traitement différencié des besoins sociaux fondé sur la prise en compte des préférences individuelles. Dès lors, la transformation des rapports aux usagers n'est pas qu'un simple prétexte pour réorganiser les règles de la fonction publique, c'est aussi une modalité de conversion de la société française vers un modèle de société libérale."

[11] Les travaux pionniers sont ceux des belges Nico Hirtt et Gérard de Sélys (*Tableau noir, Résister à la privatisation de l'enseignement*, EPO, Bruxelles, 1998 ; *Les nouveaux maîtres de l'école*, EPO-VO Ed., Bruxelles, 2000 ; et *L'école prostituée*, Ed.Labor, Bruxelles, 2001). Pour la France, voir les ouvrages d'Yves Careil (*De l'école publique à l'école libérale, sociologie d'un changement*, PUR, Rennes, 1998 ; *Ecole libérale, école inégale*, Syllepse, Paris, 2002) ou encore de Christian Laval (*L'école n'est pas une entreprise, Le néo-libéralisme à l'assaut de l'enseignement public*, La Découverte, Paris, 2003), avec Louis Weber (*Le nouvel ordre éducatif mondial*, coll., Syllepse, Paris, 2000).

[12] "Je veux dégraisser le mammouth Education nationale, trop souvent traité d'armée rouge" déclare-t-il au *Monde* dès le 25 juin 1997 ; et à *Paris-Match*, à la veille de la rentrée 97 : "Pas d'enfants sans classe. Je veux et j'obtiendrai zéro défaut !"

une dérive de la conception du bien public vers les normes de performance du secteur privé. Au sein même des changements organisationnels qui affectent plus largement depuis une vingtaine d'années la fonction publique française, il faut en effet distinguer (Gadrey 1994) la référence à des critères de performance, qui définit en fait une "productivité de service"[13], et la "rationalisation professionnelle" qui consiste à opérationnaliser des méthodes et des procédés permettant de spécifier le service, et de réguler sa production pour l'ensemble de la profession[14]. Mais la conflictualisation s'opère aussi au prix d'une production d'amalgames, et de ce que A.O.Hirschman (1991) nomme la rhétorique de la "mise en péril" (*jeopardy*) : "le progrès dans les sociétés humaines est chose si problématique que tout nouveau "pas en avant" porte gravement atteinte à une ou plusieurs conquêtes (droits, libertés, garanties) *antérieures*. Nous avons là un argument puissant contre toute *nouvelle* réforme" (p.141).

C - Occupation rhétorique de l'espace public : un conflit ouvert avec le SNES, sur fond d'une prescription renouvelée de la professionnalité enseignante.

S'il est un fil directeur particulièrement médiatique dans la continuité du Ministère, c'est bien celui des "petites phrases", ou plutôt des formules dans lesquelles C.Allègre semble vouloir concentrer non seulement sa volonté de changement, mais sa posture critique à l'égard des privilèges-privautés des enseignants, qui apparaissent comme autant de "mauvaises habitudes corporatistes" qu'il serait nécessaire d'éradiquer dans la perspective d'une professionnalisation croissante de la fonction pédagogique. Le ton est donné dès septembre 1997, lors d'une visite de rentrée dans une école primaire de l'Essonne, à propos d'un taux d'absentéisme annuel des enseignants estimé à 12% ; corrigeant à regret ses propos (les statistiques sur l'absentéisme des instituteurs "*oscillent entre 4,5% et 8%, (ce qui est) encore trop*" déclare le Ministre sur France-Inter le soir-même), C.Allègre ne faiblit pourtant pas tout au long de sa première année en fonction.

Si le paradigme de l'usager peut emprunter les traits démocratiques de la reconnaissance des droits et de la représentativité des lycéens et de leur famille, permettant une politisation de l'action publique éducative au travers du référentiel de la "démocratie participative et délibérative" ; si la politisation par l'usager renvoie conjointement à la conflictualisation du registre gestionnaire concernant les changements organisationnels au sein du système éducatif, les propos ministériels rendent possible de discerner un troisième type de politisation. Il consiste, pour les porte-parole de la décision politique, à *s'identifier* aux usagers devant lesquels leur administration et les fonctionnaires qu'elle mobilise à plusieurs niveaux doivent se montrer responsable, c'est-à-dire à la fois dignes de confiance (figure du *trustee*), et comptables des résultats de leurs actions (figure de *l'agent*).

"Les enseignants ont quatre mois de vacances et en plus ils prennent leurs congés-formation sur leur scolarité" (journées parlementaires du PS à Montpellier, 10 septembre 1997) ; *"Je pense sincèrement qu'une grande majorité (d'enseignants) fait un boulot formidable, mais 1% d'erreur pénalise 140 000 élèves. Ce n'est pas possible"* (*Le Monde* du 11 septembre 1997) ; *"Il est plus facile de manifester que de retrousser ses manches, il y a des attitudes irresponsables qui nourrissent le FN"* (devant le Conseil national de SOS-Racisme, 22 mars 1998) ; *"Je ne crois pas que les cours de philosophie pédagogique soient la première*

---

[13] On peut en trouver un exemple récent dans la "culture de résultat" que le Ministère de l'Intérieur, emmené par N.Sarkozy, tente de diffuser au sein des forces de l'ordre. Voir *le Monde* du 5 décembre 2003.

[14] Dans cette optique, la création des IUFM comme lieu de professionnalisation des enseignants, faisant une large part à la didactique des disciplines, est une bonne illustration de la "rationalisation professionnelle" du service public d'éducation.

des priorités. En revanche, dispenser des cours sur les solutions à apporter aux problèmes de la drogue et de la violence, sur la façon de se comporter dans un certain nombre de quartiers difficiles (…), tout cela me paraît beaucoup plus important que des élucubrations abstraites sur la pédagogie abstraite" (devant le Sénat, 30 novembre 1998)[15]. Tout se passe comme si le décideur politique s'exprimait lui-même comme parent d'élève critique de certains comportements en vigueur dans les établissements : la politisation passe ici par la personnalisation politique d'une position critique, au travers de la fonction ministérielle qu'occupe le proférateur du mécontentement. A la légitimité de l'action publique conférée par la souveraineté, vient alors s'ajouter une légitimité conférée par la commune expérience de citoyens égaux, de l'ouvrier au ministre, face au service public responsable d'une mission d'intérêt général : c'est du moins ainsi qu'on peut, *a contrario*, interpréter la formule "je suis des vôtres", que C.Allègre exprime aux… enseignants dans les colonnes du *Monde* (15 décembre 1998), après avoir été pressé par le PS de tendre la main au SNES. Jusqu'à cette date en effet, de quel "camp" pouvait-il bien se réclamer, si ce n'est celui des parents d'élèves ?

Ce registre polémique de communication a bien sûr pour effet premier de provoquer un succès médiatique immédiat, et pas une semaine ne passe sans couverture de presse. Les médias participent ainsi, par la mise en scène de propos simples d'accès, à la définition d'un "style" reconnaissable entre tous, et autorisent une occupation spectaculaire de l'espace public. La théâtralisation est d'autant plus aisée, qu'il est permis d'opposer frontalement deux "caractères", celui d'un ministre tonitruant et celui de la syndicaliste indignée, rôle qu'incarne Monique Vuaillat, secrétaire générale de la FSU. Le SNES apparaît d'ailleurs conscient de l'enjeu que constitue l'image publique des enseignants, et fait réaliser par Tonie Marshall un spot ("On a tous à faire gagner l'école", avril 98) projeté durant six mois dans 600 salles de cinéma[16].

Mais plus en profondeur, si la figure de "l'usager" apparaît performative, c'est par les modifications progressives du modèle de compétence professionnelle qu'entraînent les réformes pédagogiques menées en son nom. Au cours des manifestations de l'automne 1998, les lycéens réclamaient des emplois du temps moins chargés, davantage d'ouverture de l'école sur la société, une prise en charge plus individualisée des élèves en difficulté, un moindre cloisonnement disciplinaire, une révision de la conception académique des enseignements. Les innovations pédagogiques mises en place lors de la réforme du lycée prennent largement en compte ces revendications en instaurant l'aide individualisée en seconde, l'heure de vie de classe, l'Education Civique, Juridique et Sociale, les Travaux Pratiques Encadrés dont l'évaluation pèse dans l'obtention du Baccalauréat. Si la Charte pour le lycée du XXIème siècle apparaît finalement bien édulcorée au regard des propositions du rapport Meirieu[17], il reste que les "nouveaux enseignements" de la réforme Allègre s'apparentent sous plusieurs

---

[15] Voir "La complainte des insultés", *Le Monde de l'Education* n°268, mars 1999.

[16] Monique Vuaillat commente : "Ce sera là notre "coûteuse" contribution pour donner à l'opinion une image positive du service public et des relations entre l'école, la société, les enseignants et leurs élèves et ainsi faire contrepoids aux campagnes de dénigrement du ministère" (*J'ai connu sept ministres de l'Education Nationale*, Paris, Plon, 2001). Voir aussi "Un spot publicitaire syndical au service de l'école républicaine", *Le Monde* du 8 janvier 98.

[17] Pourtant plus ambitieuse sur la refonte des programme et insistant sur l'idée d'une "culture commune", la version de décembre 1998 ne propose plus par exemple de redéfinir le temps de service des enseignants.

aspects à des outils de gestion pédagogiques de l'engagement professoral[18].

Il s'agit d'abord de remettre en cause la forme magistrale du cours : les séquences en groupes restreints, dans un espace évolutif, la mobilité accrue à l'intérieur et en-dehors de la salle de cours (TPE et ECJS), la disposition circulaire du mobilier nécessaire au débat en face-à-face (ECJS) ne permettent pas que s'établisse durablement la posture de l'autocratie magistérielle. Ensuite, l'injonction à l'interdisciplinarité sert non seulement une réflexion sur la cohérence croisée des connaissances transmises, mais oblige au travail concerté. Enfin, l'insistance sur l'autonomie, la place centrale accordée à la recherche documentaire invitent à guider l'élève sans forcément l'instruire, et rapproche le contenu de travail de l'enseignant du secondaire, de la direction de recherche de type universitaire. Les innovations pédagogiques de la réforme Allègre véhiculent ainsi une représentation de l'organisation pédagogique, à la fois dans ce qu'elle est et dans ce qu'elle devrait être, et apparaissent susceptibles de faire évoluer les professionnalités enseignantes du modèle du "maître instruit" à celui du "praticien réflexif", spécialiste de l'apprentissage et inscrit dans un programme organisationnel et institutionnel de l'établissement (Cattonar et Maroy 2000) : vu la faible réactivité du système de carrière, ce sont les contenus pédagogiques mêmes qui mobiliseront les enseignants, tandis que la priorité laissée à leur volontariat suit une logique d'intéressement plutôt qu'une logique d'évaluation.

L'usager s'avère donc non seulement brandi comme figure métonymique du récent répertoire d'action publique que constituent les dispositifs de concertation/délibération dans l'Education Nationale, comme métaphore de la néo-managérialisation du service public et de l'idéologie du "bon gouvernement" éducatif, mais aussi bien comme participant à l'élaboration d'une nouvelle définition de la professionnalité enseignante. Permettant d'articuler sous une même figure des orientations de l'action et des principes de justification fort hétérogènes et d'ordinaire en tension, le sens de la référence à l'usager se construit dans le temps même où l'espace politique des positions publiques trouve à s'élaborer.

Conclusion

La période de juin 1997 à mars 2000, dont nous avons tenté de montrer qu'elle consistait en un processus de politisation de l'action publique éducative au travers de "l'usager", se caractérise donc par un degré de conflictualité rarement atteint et fortement polarisé sur la personnalité d'un Ministre[19] : nous poussons l'hypothèse que cette situation peut se lire notamment d'un glissement rhétorique de l'acception politique-démocratique du référentiel de l'usager-citoyen à son acception gestionnaire-libérale d'usager-client, avec l'objectif de réintroduire davantage de contrôle dans la régulation d'un secteur de l'action publique où l'autonomie continue à l'emporter après la crise syndicale de 1992.

D'un point de vue politologique espérant reposer sur une neutralité axiologique suffisante à notre analyse, ce glissement n'apparaît pas comme une orientation "substantielle" de l'action publique, défendue en tant que telle par le cabinet ministériel : il a en revanche pour performativité essentielle de servir d'argument fédérateur à une action collective où

---

[18] Les sociologues des organisations nomment outils de gestion "un ensemble de raisonnements et de connaissances reliant de façon formelle un certain nombre de variables issues de l'organisation (…) destiné à instruire les divers actes classiques de la gestion, que l'on peut regrouper dans les termes de la trilogie classique : prévoir, décider, contrôler." (Moisdon 1997)

[19] Un Collectif pour la démission de Claude Allègre sort des rangs du SNES le 24 septembre 1998 : créé par une dizaine d'enseignants, il finit par entraîner plusieurs milliers de mécontents. Voir *Le Monde de l'Education*, "La peau d'un ministre", mars 1999.

l'évolution des rapports de force n'est pas donnée d'avance. "Les parents d'élèves critiquent la radicalisation du mouvement", titre *le Monde* du 24 mars 2000 ; et le dossier du *Monde de l'Education* de mars 1999 sur "le cas Allègre" fait état d'un "drôle d'aérolithe politique", d'une "union sacrée d'un type nouveau" pour désigner le "front du refus". Du point de vue des entrepreneurs du mouvement, il s'agit bien de trouver le plus petit commun dénominateur qui puisse unifier minimalement des mécontentements particulièrement disparates[20]. La désignation à la vindicte publique d'une "dérive" rendue d'autant plus facilement visible qu'une nébuleuse dénonciatrice s'est déjà chargée de la repérer à un niveau global (Sommier 2003), et l'invention notionnelle pamphlétaire qui en accompagne la mise en scène critique[21], produisent ainsi un accord mineur et sans consensus, mais suffisant pour permettre de resserrer les rangs.

En choisissant des rapports de verticalité à sens unique avec une administration centrale dont ses volte-face désorientent le travail d'interprétation technique et de "mise en texte", en ignorant la situation délicate dans laquelle ses provocations verbales à l'égard des enseignants mettent les chefs d'établissement auxquels il impose, par ailleurs, d'accueillir les revendications lycéennes dans leur expression la plus directe, C.Allègre sape ses propres soutiens hiérarchiques. Au printemps 2000, sa présence à l'Education Nationale n'est plus redevable qu'au soutien personnel du premier ministre…et à celui d'associations de parents d'élèves, usager collectif à la fois civique et consumériste, dont le poids politique paraît bien faible au regard de celui d'organisations syndicales et professionnelles qui gardent encore la main sur la définition légitime de ce que doit être l'école du XXIème siècle.

Il reste que cette incursion bruyante du paradigme de ""l'usager" dans le service public éducatif n'apparaît, au final, pas sans lien avec l'évolution d'identités professionnelles dont le rôle dans la mise en œuvre de l'action publique se trouve rarement mis en avant : les perturbations identitaires et les réagencements statutaires provoqués par la reconnaissance d'un service plus individualisé et soumis aux règles de droit, amènent pourtant à éclairer sous un jour nouveau les relations professionnelles au sein de la fonction publique d'Etat. Objet négligé par la science politique tout autant que par la sociologie du travail françaises (Lallement 2003), l'action collective dans les services publics se fait en partie l'écho de la transformation en cours des professionnalités au nom de "l'usager" et des conflits juridictionnels au sein de la division du travail fonctionnarial qui en résultent (Abbott 1988).

Bibliographie

ABBOTT A. (1988), ***The system of professions : an essay on the division of expert labor, Chicago***, Chicago University Press.

BACHIR M. (1999), "La consultation publique. Nouvel outil de gouvernabilité et transformation des registres et répertoires d'action politique", in François B. et Neveu E., dir., ***Espaces publics mosaïques. Acteurs, arènes et rhétoriques des débats publics contemporains,*** Rennes, PUR, pp.167-184.

BALLION R. (1982), ***Les consommateurs d'école***, Paris, Stock.

[20] A titre d'illustration, le double cortège du 15 mars 1999 se garde de mélanger les professeurs des écoles, qui réclament davantage de moyens pour mener à bien la transformation de l'école, et les enseignants du secondaire, qui critiquent avec vigueur la Charte ou demandent expressément "la démission du bouffon". Voir *Le Monde* du 17 mars 1999.

[21] Les formules comme le "lycée light", la "culture Mac Do" et ses "boutiquiers", la "braderie de l'enseignement public", mises au point sous Allègre, servent toujours aujourd'hui de slogans aux manifestations lycéennes contre la loi d'orientation Fillon.

BEZES P. (2002) "Gouverner l'administration. Une sociologie des politiques de la réfoem administrative en France (1962-1997)", ***Thèse de doctorat en science politique***, IEP de Paris.
BUISSON-FENET H. (2005), "Un usager insaisissable ? Réflexion sur une modernisation mal ajustée du service public d'éducation", ***Education et Sociétés***, n°14, mars.
CATTONAR B. et MAROY C. (2000), "Rhétorique du changement du métier d'enseignant et stratégie de transformation de l'institution scolaire", ***Education et Sociétés***, n°6, 2, pp.21-42.
DAVIET J.P. (1995), "Le service public et l'usager, entre droit administratif et philosophie politique (1843-1945)", in Horellou-Lafarge C., dir., ***Consommateur, usager, citoyen : quel modèle de socialisation ?***, Paris, L'Harmattan, pp.23-48.
DEMAILLY L. (1998), "Les métiers relationnels de service public : approche gestionnaire, approche politique", ***Lien social et politiques*** n°40, pp.17-24.
DEROUET J.L. (1992), ***Ecole et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux ?,*** Paris, Métailié
DUBOIS V. (1999), ***La vie au guichet. Relation administrative et traitement de la misère,*** Paris, Economica.
DURU-BELLAT M. et VAN ZANTEN A. (1999), ***Sociologie de l'école***, Paris, Armand Colin.
GADREY J (1994), "La modernisation des services professionnels. Rationalisation industrielle ou rationalisation professionnelle ***?", Revue française de sociologie***, XXXV, pp.163-195.
HENNAF G. et MERLE P. dir. (2003), ***Le droit et l'école. De la règle aux pratiques***, Rennes, PUR.
HIRSCHMAN A.O. (1991), ***Deux siècles de rhétorique réactionnaire***, Paris, Fayard.
LAGROYE J., dir., ***La politisation***, Paris, Belin, 2003.
LALLEMENT M. (2003), "Régimes de mobilisation dans le travail et formes d'action collective dans la fonction publique : un angle mort de la sociologie du travail française ?", ***IXèmes journées de Sociologie du Travail***, 27-28 novembre.
LEGENDRE P. (1968), ***Histoire de l'administration de 1750 à nos jours***, Paris, PUF.
LEHMBRUCH G. et SCHMITTER P. (1982), ***Patterns of Corporatist Intermediation***, Londres, Sage.
LORCERIE F., "L'école : l'in(dis)pensable réforme du statut de parent d'élève", in Warin P., dir., ***Quelle modernisation des services publics ?,*** Paris, La Découverte, pp.175-200.
MAJONE G. (1994), "Décisions publiques et délibérations", ***Revue française de science politique***, n°44 (4).
MANIN B. (1995), ***Principes du gouvernement représentatif***, Paris, Calmann-Lévy.
PAYET J.P. (1994), "L'école à l'épreuve de la réparation sociale : la relation professionnels/publics dans les établissements scolaires de banlieue", ***Revue française de pédagogie***, n°109, pp.7-18.
POUPEAU F., ***Contestations scolaires et ordre social. Les enseignants de Seine-Saint-Denis en grève***, Paris, Syllepse, 2004.
PROST A. (1992, 1997), ***Education, société et politiques. Une histoire de l'enseignement de 1945 à nos jours***, Paris, Seuil.
RAYOU P., "L'enfant au centre, un lieu commun "pédagogiquement correct", in Derouet J.L., dir., ***L'école dans plusieurs mondes***, Bruxelles, De Boeck, 2000, pp.245-274.
ROBERT A. (1993), ***Système éducatif et réformes***, Paris, Nathan.
SOMMIER I. (2003), ***Le renouveau des mouvements contestataires***, Paris, Flammarion.
VAN ZANTEN A (1996), "Stratégies utilitaristes et stratégies identitaires des parents vis-à-vis de l'école : une relecture critique des analyses sociologiques", in Bernier L. et Singly (de) F., dir., "Familles et école", ***Lien social et politiques***, 35.
VAN ZANTEN A (2002), "La mobilisation stratégique et politique des savoirs sur le social : le cas desparents de classes moyennes", ***Education et Sociétés*** n°9/1, pp.39-52.
WARIN P. (1997), "Les services publics : modernisation, découverte de l'usager et conversion

libérale", in Warin P, dir., ***Quelle modernisation des services publics ?,*** Paris, La Découverte, pp.82-101.