

J. Donzelot – *Faire société. La politique de la ville aux États-Unis et en France*

Mr François Dubet, M. Denis Meuret

Citer ce document / Cite this document :

Dubet François, Meuret Denis. J. Donzelot – *Faire société. La politique de la ville aux États-Unis et en France*. In: Revue française de pédagogie, volume 148, 2004. pp. 181-186;

http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2004_num_148_1_3267

Document généré le 07/06/2016

DÉBAT AUTOUR D'UN LIVRE

par François Dubet et Denis Meuret

DONZELOT (Jacques), avec Catherine Mevel et Anne Wievekens. – **Faire société. La politique de la ville aux États-Unis et en France.** Paris : Seuil, 2003. – 368 p. (La couleur des idées)

Pour une école au service des individus

Cet ouvrage compare différents aspects de la politique de la ville en France et aux États-Unis, à partir d'enquêtes menées à Marseille et à Boston : logement, sécurité, socialité. Il ne décrit pas ce qu'on attend, c'est-à-dire qu'en France une politique volontariste de la ville a réussi à contenir une « dérive à l'américaine » produite là-bas par le jeu libre des inégalités sociales et ethniques dans ce pays. Ce qu'observent ces trois sociologues est que, pour faire face à une crise urbaine à maints égards semblable, ces deux pays ont développé des politiques d'inspiration différente. L'approche américaine vise à donner aux habitants des quartiers pauvres la capacité de franchir les barrières qui s'opposent à leur mobilité (C'est l'option « *people* »), tandis que l'approche française vise à « refaire la ville sur place » (C'est l'option « *place* ») ; la première valorise les communautés pour autant qu'elles concourent à l'intégration de leurs membres dans la communauté nationale, tandis que la seconde s'avance sous les auspices du « social » mais d'un social dont Jacques Donzelot montre « qu'il sert à qualifier le souci de rétablir l'autorité des institutions » (p. 327). Cette différence procède d'une autre, plus fondamentale, qui porte sur la nature du lien civique que ces politiques entendent restaurer : aux États-Unis, la communauté civique naît d'engagements mutuels entre des personnes « appelées à se fier les unes aux autres parce que le destin de chacune dépend de la confiance qu'elle peut avoir dans les autres » (p. 343). En France, il en va plutôt d'un consentement à l'autorité des institutions, en échange d'une reconnaissance par ces institutions d'une série de besoins et de droits des individus. Le pacte du Mayflower versus le Léviathan Hobbesien.

Il nous a paru intéressant de discuter de la façon dont cette approche pouvait éclairer aussi certaines différences entre les systèmes éducatifs de la France et des États-Unis.

D. Meuret

Le premier intérêt de cet ouvrage me semble se situer au niveau de la méthode suivie. On distingue habituellement en Éducation Comparée les travaux qui cherchent plutôt à expliciter des différences et à les justifier par des

traditions différentes des travaux qui cherchent à repérer les systèmes éducatifs qui réussissent le mieux dans tel ou tel domaine et à comprendre les raisons de leur réussite pour pouvoir les imiter. Les auteurs, ici, cherchent à dégager des singularités, à creuser profond pour expliquer les différences, mais pour en déduire, non pas que ces différences sont un donné indépassable, mais au contraire qu'il faut s'interroger sur ce qu'aujourd'hui chaque tradition favorise ou empêche. Ils échappent donc à la logique qui fait fi de l'histoire et des traditions comme à celle qui n'imagine que de les continuer. L'histoire respective de chaque pays est perçue comme la version singulière d'une seule aventure humaine. Et cette aventure est politique, construite. Un des points forts du livre, à mon sens, est en effet de montrer, contre toute idée de « caractère national », que les solutions, les dispositifs, les politiques dominants dans un pays ne sont pas absents dans l'autre, mais qu'ils y ont été politiquement défaits. Il contient un beau récit des travaux de la Commission Dubedout au début des années 80, de la politique dite de « Développement Social des Quartiers » (DSQ) qui s'en est inspirée, et de son abandon pour la politique de « Développement Social Urbain » (DSU) après les émeutes de 1990, abandon par lequel, pour aller vite, la deuxième gauche perd la main et la première la gagne. Or, les auteurs n'ont pas de peine à montrer la proximité du DSQ avec la politique américaine des CDC (Community Development Corporations), laquelle se distingue fortement de l'approche DSU, plus proche, elle, de la politique américaine qui a précédé celle des CDC. Dès lors, ce qu'il importe de comprendre, c'est la diversité des fortunes politiques d'un même contenu, d'un même dispositif, et non la simple différence entre les formations dominantes des deux pays.

Il me semble qu'en explicitant les soubassements des politiques publiques en termes de philosophie politique, cette approche non seulement permet de mieux comprendre la vertu des différentes politiques, mais situe le débat au niveau où se joue véritablement la possibilité des les modifier.

F. Dubet

Le livre de Jacques Donzelot ne porte pas principalement sur l'éducation ; il est donc vain d'espérer en tirer quelques leçons directes pour ce qui concerne l'école. Cependant, ce livre peut inspirer quelques réflexions plus générales et tout d'abord pour rendre hommage à une forme de conviction intellectuelle. En effet, il faut un peu de courage pour comparer la France aux États-Unis sans faire de ces derniers une sorte de contre-modèle, de laboratoire de l'ultra-libéralisme qui menacerait la société française et dont il faut bien admettre qu'il fonctionne aujourd'hui comme une cause plus ou moins universelle et

diabolique de toutes nos difficultés. Ne voit-on pas se multiplier les analyses des difficultés de l'école en France comme la conséquence d'une volonté ultra-libérale fonctionnant comme un complot ?

Jacques Donzelot utilise au mieux la comparaison, non pour opposer le vice à la vertu, les deux rôles étant interchangeables au gré des idéologies et des circonstances, mais pour mieux comprendre notre propre système. De ce point de vue, l'intérêt intellectuel et politique de *Faire société* est indiscutable, même si la thèse peut être discutée, non en raison de ce que nous apprenons sur les États-Unis, mais à cause de ce que nous apprenons sur nous-mêmes.

Il est bon de se rappeler que l'universalisme de notre modèle politique constitue très largement notre particularisme national. Il est bon de rappeler aussi que l'excellence de nos principes ne suffit pas à fonder l'excellence et l'efficacité de nos politiques. Or bien souvent, nous sommes portés à croire que si le « modèle français », notamment le modèle scolaire républicain, se heurte à de nombreuses difficultés (mais pas plus chez nous qu'ailleurs), il n'en reste pas moins fondamentalement supérieur à la plupart des autres. Il suffit de voir le peu d'échos rencontrés par la diffusion des résultats des enquêtes PISA de l'OCDE pour s'en convaincre : Ministère, syndicats et journalistes spécialisés ont consacré plus d'efforts à discuter de la validité des méthodes utilisées qu'à s'interroger sur des résultats qui n'étaient pas toujours très favorables à notre système éducatif. En fait, en France comme aux États-Unis, les politiques publiques, dont les politiques scolaires, mettent en jeu des modèles et des traditions constitutifs des histoires et des identités nationales, ce qui fait qu'il est souvent si difficile de mettre à distance et d'évaluer ces politiques car il y a toujours le risque que les principes qui les portent soient, eux aussi, mis en cause.

Ce qui est utile dans *Faire société*, c'est la question initiale du livre : pourquoi devant le même problème urbain la France et les États-Unis ont-ils des politiques publiques aussi différentes ? Quels modèles politiques se tiennent en amont de choix a priori aussi pragmatiques ? Évidemment, la tentation est grande de reprendre ces questions dans le domaine scolaire, et d'abord pour nous demander ce qui caractérise nos propres réponses.

D. Meuret

Le premier domaine sur lequel l'approche de Donzelot me semble heuristique pour l'éducation est tout simplement la définition de ce qui doit être enseigné.

Certaines caractéristiques fréquentes dans l'éducation américaine (le savoir conçu comme un processus de découverte plus que comme la maîtrise de règles, l'insis-

tance sur « l'authenticité » des exercices scolaires,...) et marginales en France, le sont parce que les mouvements pédagogiques qui les portaient ont réussi dans un cas, échoué dans l'autre, à devenir majoritaires.

La notion d'expérimentation, que Dewey a tant fait pour promouvoir aux États-Unis, procède de sa théorie politique, et l'on peut penser qu'elle a prévalu là-bas davantage qu'ici parce que les théories politiques de Dewey étaient plus proches des principes de l'État américain que de ceux de l'État français. Il s'agissait, pour Dewey, de promouvoir une version expérimentaliste plutôt que causaliste ou positiviste de la science, parce « seules les sciences sociales d'esprit expérimental contribuent à consolider la démocratie » (Zask, 2003, p. 26) et ceci parce que la place de l'État et son rôle ne dépendent pas, pour Dewey, d'une théorie fondatrice mais d'enquêtes « établissant les conditions associatives et celles de leurs conséquences factuelles qui s'avèrent problématiques » et qui justifient donc l'intervention de l'État (id. p. 25). D'où suit la différence entre un État chargé d'affronter tant bien que mal les incertitudes du « public » (« l'ensemble encore inconnu créé de bric et de broc par les conséquences inattendues de nos actions », Latour, 2003) et un État qui procède des certitudes de la République, deux États qui renvoient à deux conceptions opposées de la démocratie : « l'une qui sait de source sûre ce qui doit nous réunir, l'autre qui l'ignore. La première est royale et religieuse, la seconde civile et laïque », écrit Bruno Latour dans un article inspiré par un livre de Dewey.

On voit effectivement les différences qui peuvent en résulter quant à l'école et au savoir. À la forme américaine de l'État correspond une valorisation du savoir en tant qu'outil, que produit de la recherche expérimentale, et aussi une valorisation de la présentation publique, de la discussion de ce qui a été trouvé. En revanche, à cet État qui sait (Latour), qui recherche le consentement (Donzelot), correspond un savoir arrêté (Les savoirs emblématiques de l'école, pour le ministre X. Darcos (2003), sont la grammaire, la dictée et le calcul mental), une priorité du déductif sur l'inductif, du raisonnement sur l'expérimentation, un savoir qui libère moins par les capacités qu'il confère (*empowerment*) que par les représentations fausses qu'il éloigne, qui vise à donner accès à un ordre – celui de la raison – plutôt qu'à guider dans le désordre du monde. On trouve cette conception traditionnelle de l'école exposée avec une certaine candeur dans la lettre de l'actuel ministre « à ceux qui aiment l'école » (Ferry, 2003) : le savoir est valorisé en tant qu'héritage, ce qui revient à le brandir contre cela même qui l'a rendu possible (la distance vis-à-vis de la tradition), l'école est valorisée en tant qu'elle propose des « normes supérieures à l'individu ». Si Luc Ferry proposait pour la

société les valeurs qu'il prône pour l'école, on reviendrait au Moyen Âge (héritage, tradition, respect des autorités). Pour ne pas être accusé d'obscurantisme, il doit donc, pour l'école, réclamer le droit – et, puisque la meilleure défense est l'attaque, proclamer le devoir – d'être coupée de cette société dont les valeurs la menacent. Le problème est que cette coupure est valorisée par le seul souci de permettre à l'école de fonctionner comme avant, autrement dit n'est pas justifiée. L'argument Arendtien, par exemple, – il faut protéger les individus pour les aider à continuer le monde – n'est pas convoqué. En effet, Arendt demande que l'école présente le monde comme il est, et non sa tradition, ce qui lui permet de fonder son discours sur la continuation du monde par les individus, une perspective que ferme à Ferry son discours sur la tradition. Tout se passe comme si l'école française, à son aise dans ce qu'on appelle le « premier individualisme » – celui qui devait affirmer l'individualisme comme valeur contre les différents holismes (notamment religieux) – était inadaptée au « second » – celui dans lequel les individus ont gagné la bataille contre les holismes et doivent se définir les uns par rapport aux autres. Donzelot met au cœur de la singularité des États-Unis, et de leur adaptation à la modernité, le fait de « faire confiance aux gens (...) et de leur demander d'apprendre à se faire confiance pour faire une communauté » (p. 352). L'équivalent scolaire en est que ce qui frappe en général les Français qui fréquentent les écoles américaines est que l'on y encourage les élèves, qu'on cherche à s'appuyer sur leurs goûts et leurs points forts, que les élèves y sont respectés en tant qu'individus, qu'on accorde plus d'importance aux annotations sur la copie et moins aux notes, etc.

C'est cependant dans ce même cadre qu'il faudrait aussi comprendre ce qui peut en ce moment apparaître comme un rapprochement entre les deux traditions pédagogiques : le « *back to basics* » US d'un côté, et de l'autre l'effort patient et continu, en France, pour introduire dans l'enseignement un peu plus d'expérimental, de pluridisciplinarité et de problèmes réels. Il faudrait cependant étudier de près dans quelle mesure ce rapprochement conserve ce qui séparait les deux traditions : les Américains se sont aperçus que la maîtrise de la langue, de concepts mathématiques et scientifiques étaient parmi les meilleurs outils qui soient ; les Français se sont aperçus que leur tradition avait des effets pervers, et se sont employés, avec une infinie prudence, à les contourner. D'où, d'ailleurs, l'idée que les traditions nationales les plus positives sont celles qui contiennent le plus la possibilité de leur remise en cause. Une responsable éducative américaine déclare : « (Notre) école, par sa nature, est toujours en train de se remettre en question » (Frantz, *in* Cahiers Pédagogiques, 2001). Il semble que la « nature » de notre école aille à l'inverse.

F. Dubet

Dans le domaine urbain, montre Donzelot, l'État républicain se constitue comme l'instituteur de la société, il veut forger le citoyen par une participation venue du « haut », du politique et des institutions, en échange d'une protection qui ne peut être tenue pour un service. C'est un échange entre l'allégeance et la protection bien plus que ce n'est un contrat ou, pire encore, un arrangement démocratique entre égaux. Cet État a un devoir, celui d'assurer l'équipement institutionnel du territoire et des quartiers ; en échange, les citoyens sont définis de façon universelle, ils ne peuvent avoir d'intérêts culturels spécifiques, hors de la sphère privée, et le communautarisme est moins une forme de solidarité qu'une rupture de l'intégration nationale. Alors que la notion de communauté est positivement définie aux États-Unis comme cadre de mobilisation et comme support de l'individu, elle est perçue comme un danger en France.

Que dire alors de l'école française ? En même temps que l'école républicaine française a forgé la nation, elle s'est faite contre les désordres et les passions (religieuses, politiques, économiques) de la société. Parce qu'elle a combattu l'emprise de l'Église sur les esprits, l'école française a repris à son compte bien des caractéristiques de son adversaire, et d'abord une forme institutionnelle imposant d'emblée une grande distance entre la culture scolaire et les cultures sociales, se méfiant de l'utilité sociale immédiate des études, démontrant les beautés de la science plus que la pratique de la science... Cette école s'est forgée comme un sanctuaire séparant rigoureusement l'élève de l'enfant, l'élève de l'adolescent, se protégeant des « demandes » sociales. Bref l'école s'est construite « comme une Église » pourrions-nous dire en paraphrasant Durkheim. Dominée par des principes sacrés, à défaut d'être religieux, cette école en a appelé à la vocation des maîtres, elle s'est protégée du « monde » comme un ordre régulier, elle a affirmé que l'obéissance à une discipline commandée par la raison et une grande culture était la voie la plus sûre vers l'autonomie et la liberté. Cette école n'a pas à accepter les individus, elle a vocation à les produire comme sujets universels.

Le plus étonnant vient de la force actuelle de cet imaginaire et de cette nostalgie d'une institution identifiée à la nation et à la Raison. Quelques noms, grands et moins grands, en chantent les rites avec constance et succès : autorité naturelle du savoir, refus du « jeunisme » et de l'ouverture au « siècle », privilèges des traditions, condamnations de la pédagogie et de Mai 68... Chaque querelle scolaire est ainsi prise dans une espèce de spirale théologique républicaine ou chaque élément du système devient le symbole et le rouage indispensable et significatif de l'institution incarnant à la fois le progrès, la tradi-

tion, l'égalité, la nation, la raison. Quels que soient les jugements portés sur quelques événements récents, force est de constater le poids de ce modèle politique dans les discours de restauration, dans la dénonciation du consumérisme des familles, dans la crainte de la professionnalisation des études, bref, dans la peur de l'envahissement du temple scolaire par les individus fatalement égoïstes, narcissiques, utilitaristes, communautaires... L'école ne peut rien céder à la diversité des demandes et à la singularité des individus parce qu'elle doit constituer de l'unité et le seul individu acceptable est celui qui conquiert son autonomie par l'accès à la raison et à l'universel. Et l'on sait à quel point la classe et le cours de philosophie restent la clé de voûte de cette représentation institutionnelle et sacrée de l'édifice scolaire.

Bien sûr, dans ce domaine comme dans celui des politiques urbaines étudiées par Jacques Donzelot, il y a loin des principes à la réalité. Trente ans de politiques de la ville axées sur la mixité sociale n'ont pas empêché l'accroissement de la ségrégation urbaine. Trente ans d'élargissement de l'accès à la scolarité secondaire et supérieure n'ont guère assuré l'égalité des chances, l'homogénéité des identités ou le consentement scolaire des élèves. Mais peu importe, là comme ailleurs, si les principes sont bons, les faits ont tort et il ne reste qu'à renforcer les principes.

Évidemment, ces lignes un peu excessives ne visent pas à suggérer que les modèles d'outre-Atlantique sont meilleurs. Simplement, elles mettent en lumière tout l'édifice symbolique qui commande, quoi qu'on en pense, la plupart de nos représentations et de nos pratiques, celles qui sont pour nous l'évidence des choses, même quand les choses ne sont plus évidentes. C'est là une des principales vertus de *Faire société*, celle de nous renvoyer l'image de nos propres modèles politiques par un effet de contraste avec ceux des États-Unis que l'on ne peut réduire à la caricature qui nous en est souvent offerte.

D. Meuret

Un autre de ces effets miroirs peut être recherché à propos des politiques en faveur des écoles des quartiers en difficulté. Les CDC prouvent souvent des *charter schools* – des écoles financées sur fonds public, très autonomes et dégagées de la carte scolaire (1) – pour « amener les parents à investir dans l'éducation de leur enfant ». Jacques Donzelot oppose les *charter schools* aux ZEP, qui visent à donner à toutes les écoles d'un quartier défavorisé les moyens de fonctionner « normalement » malgré leur environnement dégradé. *People vs Place*. Cette opposition doit être nuancée. Les *charter schools* ne scolarisent qu'1 % des élèves américains, ne sont pas toutes dans les quartiers défavorisés, et l'essentiel de la politique en faveur des élèves défavorisés passe par les actions

« *Title 1* » qui sont sans doute moins éloignées de l'optique ZEP. Mais il est vrai que les ZEP s'inscrivent totalement dans une option « *place* », et que les partisans de l'option « *people* » en France les dénoncent comme « des espaces enfermants ». Ils présentent les REP (Réseaux d'Aide Prioritaire) comme une tentative pour briser cet enfermement, tentative semble-t-il sans grand succès, comme si, une fois de plus, une greffe « *people* » avait échoué à prendre pied dans une culture « *place* ».

Mais le débat est plus large : la différence entre la France et les États-Unis est que les seconds ajoutent les *Charter Schools* aux actions « *Title 1* » tandis que la première ne fait pas l'équivalent. Autrement dit, les deux politiques ne sont pas, là-bas, jugées contradictoires. Le principe des ZEP, comme celui de *Title 1*, c'est que tout le monde doit s'en sortir ensemble, mais cela implique, dans le cas des ZEP, que l'on dénonce les élèves des quartiers pauvres qui vont chercher ailleurs de meilleures conditions de scolarité, au motif que cela nuit à ceux qui restent. Cela va avec l'idée d'un « bien commun » sur l'autel duquel les individus doivent sacrifier leurs intérêts individuels, plutôt qu'il n'est obtenu par la composition des intérêts individuels. Selon l'approche des CDC, l'essentiel est que les quartiers n'empêchent pas leurs habitants de « s'en sortir », y compris si le « en » doit désigner aussi le quartier lui-même. On pense que le quartier en profitera en retour par l'exemple et le capital social procurés, par la dette payée à la communauté par ceux à qui elle a permis de réussir. Cela amènerait par exemple, à installer dans les ZEP des programmes « *magnet* » ou, en aval de l'enseignement obligatoire, une offre d'enseignement conçue comme une incitation réaliste à « tirer vers le haut » les élèves de ces quartiers.

Il semble que nous soyons pris dans un héritage aristocratique qui sépare nettement le monde des individus, qui ne doivent leur réussite qu'à eux-mêmes et n'en doivent compte à personne, et le monde des populations, définies par leur incapacité à réussir individuellement, et auquel l'État doit assurer un certain nombre de droits et de filets de sécurité. Droite versus gauche, et une culture politique qui empêche l'une comme l'autre de concevoir des politiques sociales destinées à donner aux individus des chances égales de réussir. L'absence de cet héritage serait la grande chance des États-Unis, dès lors davantage capables, au rebours de l'image du cow-boy solitaire, de penser du bas en haut de la société des communautés au service de l'insertion réussie de leurs membres dans le *mainstream* social.

F. Dubet

Si l'on en croit Jacques Donzelot, une des grandes différences entre le « modèle » américain et le « modèle »

français tient à ce que le premier agit sur les personnes alors que le second agit sur les lieux. La tradition française vise à aménager le territoire de manière homogène, la tradition américaine vise à permettre aux individus de circuler et de mobiliser. La France et les États-Unis sont deux anciennes sociétés d'immigration mais la première cherche à enrainer les nouveaux venus alors que la seconde veut les aider à bouger : « creuset français » *versus* « *melting pot* » américain. L'idéal français d'égalité vise à resserrer la structure sociale, celui des États-Unis cherche plutôt à favoriser la circulation des individus dans la structure sociale. Bien sûr ces deux modèles ne sont pas sans effets sur les conceptions des politiques scolaires.

En France, l'égalité scolaire consiste avant tout à essayer de neutraliser les effets des inégalités sociales sur les carrières scolaires des élèves en assurant la plus grande égalité possible de l'offre scolaire. C'est à l'État de garantir cette égalité à tous les citoyens et l'on sait à quel point les tentatives de décentralisation scolaire inquiètent les acteurs de l'école. On sait aussi à quel point il reste difficile de faire reconnaître les inégalités de l'offre scolaire derrière l'unité du cadre institutionnel et, quand celle-ci est patente, l'État doit agir pour la combler. Bref, on agit sur « l'offre » plutôt que sur la « demande », ce qui n'est pas étonnant quand on sait que cette dernière ne peut pas être parfaitement légitime puisqu'elle est perçue comme une forme d'égoïsme, une perte de confiance dans l'institution et comme un déni de l'égalité. Ainsi on demandera aux familles des quartiers les moins favorisés d'accepter les découpages de la carte scolaire et de faire confiance à l'État dont les politiques compensatoires, comme celle des ZEP, devront finir par assurer l'égalité de l'offre.

Bien sûr, les politiques scolaires américaines cherchent à agir sur l'offre. Mais celle-ci dépend de la mobilisation de la communauté autour de son école car on considère que la mobilisation des individus et des familles est un facteur de réussite aussi important que la seule égalité de l'offre. Plus largement, les politiques publiques visent à accroître l'*empowerment* des groupes et des individus, leur mobilité et leur mobilisation. Ce que le système scolaire français craint tant, la mobilisation des familles dans l'école, la recherche de l'établissement le plus efficace, apparaissent ici comme des objectifs de l'action publique.

Il serait sans doute tentant de peser les avantages et les défauts de ces modèles, rigidité du système français et incapacité d'assurer l'égalité réelle, inégalité de l'offre aux États-Unis et probable dégradation du sort de ceux qui ne peuvent ou ne veulent pas « bouger ». Au bout du compte, les rapports des inégalités scolaires et des inégalités sociales ne sont pas très sensiblement différents dans les deux pays (2). Mais là n'est pas véritablement le problème car nous n'avons pas à choisir un modèle contre

l'autre, mais à nous demander ce que pourrait apporter l'expérience américaine quand elle suggère de susciter la mobilisation des individus et des communautés, et ceci d'autant plus que quelques quartiers des grandes villes françaises se rapprochent insensiblement de la situation américaine. On s'étonnera par exemple que l'évolution de la ségrégation urbaine conduite à la formation de véritables quartiers « ethniques » et où l'on demande aux individus de se mobiliser sur une base collective qui ne soit ni culturelle ni communautaire. En même temps, la carte scolaire reproduit la ségrégation sociale croissante dans les grandes villes tout en restant perçue comme le meilleur garant de l'égalité, alors que l'on sait que deux familles sur dix vont dans le privé et qu'une sur dix déroge à la carte au sein même du public.

D. Meuret

L'évocation de la ségrégation urbaine et de la carte scolaire suggère une autre comparaison entre les deux systèmes éducatifs, sur les relations de l'école avec les parents et les communautés. Jacques Donzelot montre à travers la formule des « parents relais » que ceux-ci sont utilisés dans les ZEP comme missionnaires de l'institution auprès des populations bien plus que comme des interlocuteurs véritables. Aux États-Unis, les parents aident les écoles, dans les quartiers riches davantage que dans les quartiers pauvres d'ailleurs, mais ont en échange une certaine influence sur son fonctionnement. Pour autant, il ne s'agit pas vraiment d'une relation de fournisseur de service à usagers. Ces relations procèdent plutôt d'une commune appartenance à la – la répétition est inévitable – Communauté.

Cette différence de relation avec les parents doit être, me semble-t-il, rapprochée des différences dans le rapport à la communauté et à la citoyenneté. Ici, la communauté est une menace pour la citoyenneté, là-bas, elle est conçue comme ce qui doit y conduire. Elle n'est pas d'ailleurs forcément définie par des critères ethniques ou nationaux : elle est avant tout « *neighborhood* », un voisinage. En forçant sans doute le trait : ici, c'est l'école qui permet l'accession à la citoyenneté à travers l'apprentissage de la raison, là-bas l'école « éduque des citoyens » – c'est le titre d'un ouvrage américain de philosophie de l'éducation – ce qui signifie que les enfants le sont, dès le départ, de par leur appartenance communautaire et que c'est un travail commun de l'école et de la communauté qui doit porter à maturité cette citoyenneté. D'où d'ailleurs, la difficulté que posent aux États-Unis des communautés qui ne remplissent pas leur rôle, soit qu'elles soient impuissantes à le remplir (d'où, en ce cas, les politiques de « *community building* ») soit qu'elles soient par principe hostiles aux valeurs de la démocratie américaine (Communautés islamistes, par exemple).

L'idée d'une coéducation par la famille et l'école, point absente en France, est évidemment mieux accueillie par la culture américaine, y compris avec ce qu'elle peut avoir d'étouffant et d'enfermant si les deux institutions s'entendent pour formater les élèves plutôt que pour en faire des sujets libres. Avec cette conséquence : les politiques en direction des parents viseront en France à susciter l'adhésion à l'institution, à réclamer qu'ils enseignent à leurs enfants le respect de l'école et des valeurs qu'elle défend. Aux États-Unis aussi, bien sûr, les maîtres demanderont aux parents de soutenir leur action, mais les politiques publiques, elles, viseront plutôt à responsabiliser les parents vis-à-vis de la réussite scolaire de leur enfant. Les USA, comme nous, affectent les élèves d'après une carte scolaire. La différence est que plusieurs politiques publiques visent à permettre à ceux qui le souhaitent de s'en échapper. Le choix de l'école dans les quartiers pauvres – à travers les *magnet schools*, les *charter schools*, les *vouchers*, ou encore l'autorisation de changer d'école donnée à ceux que la carte scolaire envoie dans des écoles trop inefficaces – vise à « lever les alibis dont (les parents) se servent pour justifier leur apathie, en renvoyant chacun à ce qu'il pourrait faire pour que son enfant connaisse de meilleures chances » (p. 234). Cela, pense-t-on, profite aussi à ceux qui restent dans les écoles ainsi quittées parce qu'elles s'efforcent alors de ne plus mériter leur mauvaise réputation. À l'inverse, le choix de l'école tel qu'il existe en France, c'est-à-dire d'abord entre écoles publiques et écoles catholiques, correspond à un partage du marché entre deux institutions qui toutes deux envisagent les familles comme les relais de leur action, et cela parce qu'elles partagent l'idée que leur mission est de conférer

aux jeunes ce que tu as appelé, je crois, une « identité supérieure ». Cette communauté de vue explique par exemple qu'un des principaux apôtres de la tradition française ait pu prononcer un dithyrambe de l'enseignement catholique dans le cadre d'une diatribe antimoderniste (Debray, 1998). L'école doit, bien sûr, amener les enfants « plus haut », mais elle y parviendra mieux aujourd'hui en s'efforçant d'aider les élèves à construire des trajectoires singulières, à s'appuyer sur leurs capacités de mobilisation et leurs projets, plutôt que si elle voit dans ces singularités des menaces pour la République. C'est cela, me semble-t-il, que ce livre suggère à propos de l'éducation.

F. Dubet

Le livre de Jacques Donzelot, en effet, ne convainc d'aucune universalité et d'aucune supériorité du modèle américain, il ne suggère pas qu'il soit transposable dans le domaine des politiques de la ville. La force de ce livre est bien plus grande. Partant du fait que les américains sont au moins aussi démocrates que nous, *Faire société* conduit à nous poser les questions les plus simples. Pourquoi ne cherche-t-on pas à mobiliser les parents alors que l'on sait que cette mobilisation est un des facteurs les plus sûrs de la réussite ? Pourquoi ne permet-on pas aux bons élèves des quartiers défavorisés d'accéder à une bonne école, en craignant de porter atteinte au principe d'égalité ? Pourquoi la reconnaissance des individus semble-t-elle menacer notre école ? Bref, Jacques Donzelot nous rend exotiques à nous-mêmes.

François Dubet, Denis Meuret

NOTES

- (1) Pour une présentation plus détaillée de ces écoles, voir Meuret, 2001.
- (2) L'influence de l'origine sociale sur les compétences à 15 ans est plus forte aux États-Unis qu'en France mais son influence sur le plus haut niveau éducatif atteint est plus forte ici que là-bas. On peut rappeler

aussi que selon les dernières évaluations internationales disponibles (TIMSS, PISA, PIRLS) les jeunes français font mieux que les jeunes américains en maths en fin de collège (TIMSS) et à 15 ans (PISA), mais que, pour les autres disciplines (compréhension de l'écrit, sciences) et les autres âges (9 ans) disponibles, soit c'est l'inverse, soit l'écart est inférieur au seuil de signification.

BIBLIOGRAPHIE

DARCOS X. (2003). – Où voulons nous aller ? *In* L. Ferry, **Lettre à tous ceux qui aiment l'école**. Paris : Odile Jacob-SCEREN.

DEBRAY R. (1998). – Lettre ouverte à M. le Ministre de l'Éducation Nationale. **Le Monde**, 3 mars.

DONZELOT J., MÉVEL C., WYVEKENS A. (2003). – **Faire société. La politique de la ville aux États-Unis et en France**. Paris : Seuil, 363 p.

FERRY L. (2003). – **Lettre à tous ceux qui aiment l'école**. Paris : Odile Jacob-SCEREN.

LATOUR B. (2003). – Pourquoi Marianne n'a plus de lait. **Le Monde**, 27 septembre.

ZASK J. (2003). – La politique comme expérimentation. Préface à Dewey J. (1927), **Le Public et ses problèmes**. Publications de l'Université de Pau/Éditions Léo Scheer, 205 p.

Cahiers Pédagogiques (2001). – **Dossier : L'enseignement aux USA**, n° 392.