Document generated on 07/16/2025 7:43 a.m.

Lien social et Politiques

De la « coéducation » à la « démission parentale » : le discours sur les parents dans un projet pédagogique expérimental français (1970-2000)

From “coeducation” to “parental abdication”: The discourse on parents in a French alternative school project (1970-2000)

Marie-Charlotte Allam

Number 85, 2020

Le déterminisme parental en question : la « parentalisation » du social

URI: https://id.erudit.org/iderudit/1073749ar
DOI: https://doi.org/10.7202/1073749ar

See table of contents

Publisher(s)

Lien social et Politiques

ISSN

1703-9665 (digital)

Explore this journal

Cite this article

Allam, M.-C. (2020). De la « coéducation » à la « démission parentale » : le discours sur les parents dans un projet pédagogique expérimental français (1970-2000). *Lien social et Politiques*, (85), 211–236. https://doi.org/10.7202/1073749ar

Article abstract

This article deals with teachers’ discourses on parental education in French alternative schools of a popular suburban neighborhood, between the 1970s and the 2000s. It shows that, in order to fight against social inequalities, this educational project aims at orienting parents’ educational behavior and expresses a moral judgment on parental education. The analysis relies on qualitative interviews conducted with former teachers and a collection of public and private archives about the alternative pedagogical project. It questions the tension that arises between teachers’ political and pedagogical emancipation project (who use critical pedagogies and oppose the educational system) and popular parents’ expectations (who wish educational achievement for their children). While teachers’ principle of “coeducation” aims at engaging parents in school activities and functioning, disadvantaged parents are excluded from participation in these initiatives. This tension raises overtime. As the neighborhood’s impoverishes in the 1980s, teachers’ discourse on parents evolves, and points parental “abdication” as an obstacle to their alternative pedagogical practices. This discursive shift reveals the increasing social gap between teachers and popular parents.

© Lien social et Politiques, 2020

This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/

érudit

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

https://www.erudit.org/en/

De la « coéducation » à la « démission parentale » : le discours sur les parents dans un projet pédagogique expérimental français (1970-2000)

MARIE-CHARLOTTE ALLAM

Docteure en science politique — Laboratoire Pacte, Université Grenoble-Alpes

—

Cet article s'intéresse à la manière dont les enseignants d'écoles expérimentales d'un quartier de ville nouvelle en France perçoivent la socialisation et les pratiques éducatives familiales. Il examine comment se structure, des années 1970 aux années 2000, un discours sur les parents qui porte un jugement sur certaines catégories de familles. Les écoles étudiées présentent une double spécificité en ce qu'elles sont situées dans un quartier populaire, d'une part, et mettent en œuvre des pédagogies participatives, valorisant l'autonomie des élèves et l'implication des parents, d'autre part. La municipalité d'Hubert Dubedout souhaitait, à l'époque de sa construction, lutter contre la ségrégation sociale et scolaire qui régnait dans les grands ensembles (Dubedout, 1973; Vadelorge, 2014). En périphérie de la ville, le quartier est construit selon une architecture dont l'ambition est de favoriser la mixité sociale et la participation des habitants. Les établissements scolaires eux-mêmes présentent une construction originale, sous forme de ruches pour l'école des Buttes ou directement intégrée à une des galeries d'immeuble pour le collège (Bon et Sartre, 1973). Il s'agissait de casser les murs extérieurs et intérieurs des écoles, et d'intégrer celles-ci aux autres espaces socio-éducatifs (bibliothèque, maison de quartier). Dans la lignée des mouvements pédagogiques et politiques des années 1960-1970 (Pagis, 2008), les pédagogies des cinq groupes scolaires (les Bouleaux, les Buttes, les Charmes, le Lac et la Rampe) et du collège s'inscrivaient dans une contestation de l'ordre scolaire

et social, et dans une perspective d'émancipation des élèves. Ce projet pédagogique a été élaboré à la suite d'une concertation citoyenne orchestrée par la mairie en 1971, et plaçait en son centre la relation entre enseignants et parents (Millot et Millot, 1979). Pour permettre cette « coéducation » et « l'abolition des frontières entre enseignants et parents », il instituait des dispositifs de participation de ces derniers au sein des écoles[1]. Reprenant certaines théories sociologiques de l'époque (Isambert-Jamati, 1973), la coéducation visait à lutter contre les handicaps socioculturels et à enrayer la reproduction sociale. Elle valorisait ainsi le rôle des parents, pensés comme des acteurs à part entière de l'école.

Mais la coéducation présente d'emblée un aspect normatif et contraignant, puisqu'il est attendu que les parents s'impliquent dans les écoles et qu'ils « jouent leur rôle ». Ainsi, plusieurs années après le début du projet, à mesure que le quartier de la Villeneuve se paupérise, les discours des enseignants sur les parents se transforment. À partir des années 1980, ils pointent d'un côté le désinvestissement des parents vis-à-vis de l'école et, de l'autre, les contradictions entre leur projet pédagogique — présenté comme émancipateur — et l'éducation familiale.

Étudiant les conditions d'émergence et d'évolution de ce discours normatif sur les familles chez les enseignants du quartier, en lien avec les évolutions touchant le quartier et avec l'origine sociale des porteurs du projet, cet article interroge la tension entre le projet d'école alternatif qui attribue aux parents un rôle dans l'émancipation des enfants, et l'émergence chez les enseignants de discours critiques sur certains modes d'éducation familiale. Il montre comment les attentes des enseignants envers les parents, formulées sous la bannière de la coéducation et de la participation, conduisent à incriminer certains comportements familiaux au sein des milieux populaires, et lève le voile sur les rapports sociaux qui sous-tendent l'émergence d'un discours enseignant sur la « démission parentale ».

En nous appuyant sur une vingtaine d'entretiens biographiques menés avec d'anciens enseignants des écoles maternelles et primaires du quartier, nous examinons la manière dont les enseignants voient les parents, de même que les catégories de pensée qu'ils mobilisent pour décrire leur rapport à l'école et au projet alternatif (Glasman, 1992). Si les cinq groupes scolaires se distinguent parfois en fonction de leur secteur de recrutement, de leur pédagogie ou de leur fonctionnement, ils sont étudiés ici dans leur globalité.

Nous avons sélectionné les enquêtés en fonction de leur ancienneté dans les écoles (la plupart y ont passé plusieurs décennies). Les entretiens portent sur leurs trajectoires socioprofessionnelles, leur rapport à l'école et à l'État, ainsi que sur leurs pratiques pédagogiques dans le quartier. Ce matériau est complété par un corpus d'archives publiques (rectorat, municipalité, comité de parents, agence d'urbanisme de Grenoble) et privées (d'anciens enseignants)[2]. Ces documents nous renseignent sur les formes et les degrés d'implication des parents dans les écoles du point de vue des enseignants, et sur les enjeux soulevés par leur participation — ou leur non-participation — au projet pédagogique. L'analyse confronte les représentations des enseignants sur les parents, livrées dans leurs entretiens et reconstruites *a posteriori*, avec les documents qui témoignent de leurs pratiques auprès des familles.

Dès le début du projet, le discours que portent les enseignants et les écoles alternatives sur les parents formule des attentes concernant la socialisation familiale et le travail éducatif de ces derniers. Or, rapidement, les instruments de la coéducation, qui visent la participation et l'implication des parents, se révèlent investis par les catégories plus aisées et plus dotées culturellement, et ne semblent pas permettre la contribution des parents les moins favorisés au projet éducatif. En se saisissant de la thématique de la socialisation parentale, puis en redéfinissant le rôle des parents dans un objectif de critique sociale, les enseignants produisent des injonctions sur ce que doit être un « bon parent » (Martin, 2014). Ainsi, malgré les principes émancipateurs de leur projet, les instruments de coéducation mis en œuvre isolent deux catégories de parents qui recoupent des frontières sociales : les parents impliqués au sein des activités scolaires et les parents qui en sont absents. Restée relativement inaperçue dans un premier temps, cette distinction s'exacerbe dans les années 1980, à mesure que le quartier se paupérise et que les parents issus de milieux favorisés quittent les écoles[3]. Le discours sur un certain « déficit » parental, voire une « démission », qui émerge alors explicitement, discrédite le comportement éducatif des parents « absents », principalement issus de milieux populaires. La présente analyse révèle comment ce discours témoigne à la fois de la distance sociale croissante qui sépare parents et enseignants, et de l'inadéquation entre les instruments de coéducation visant à faire participer les parents dans l'école et les attentes parentales.

1. Les injonctions contradictoires du projet de coéducation des écoles de la Villeneuve dans les années 1970

Le projet de coéducation de la Villeneuve s'accompagne à l'origine d'injonctions normatives à l'égard des familles des élèves. Deux actions visant les parents sont pensées de manière complémentaire. D'un côté, la coéducation cherche à impliquer les parents dans le fonctionnement administratif et pédagogique des écoles, c'est-à-dire à prendre en compte leur voix dans les décisions concernant la vie scolaire. De l'autre, les enseignants développent des outils pour informer les parents et orienter leurs comportements, et pour ajuster leurs attentes aux objectifs pédagogiques. Or, la mise en œuvre des instruments de coéducation par les enseignants crée deux catégories de parents socialement distinctes : les investis et les absents.

1.1 Les parents comme cibles et acteurs de la coéducation dans la charte des écoles expérimentales de la Villeneuve (1971)

Dans sa formulation même, le projet de coéducation de la Villeneuve de Grenoble révèle une tension entre un discours sur le « bon parent » — impliqué dans l'école et dans l'éducation de son enfant, et soutenant les principes pédagogiques du projet — et un discours discréditant certaines pratiques éducatives familiales. Le projet socioéducatif du quartier est conçu entre 1970 et 1971 à la suite d'une concertation initiée par la municipalité grenobloise. Ce dispositif participatif réunit pendant plusieurs mois des citoyens, futurs enseignants ou animateurs socioculturels, au sein de commissions thématiques chargées d'élaborer un projet de charte pour les écoles expérimentales du quartier. Le texte pose les bases de la coéducation à la Villeneuve, et forme le socle des pratiques pédagogiques qui vont s'y déployer. La *globalité* de l'action éducative en constitue le principal pilier ; il n'est plus possible de la :

> [...] dissocier en secteurs séparés et étanches, en période d'activité et d'arrêt. Elle a pour objectif final d'aider l'enfant ou l'adulte à devenir : un être capable de prendre ses responsabilités individuelles et collectives, de se prendre en charge, de s'engager dans un processus de formation continue ; un être sociable, créatif, pourvu d'esprit critique. [...] Cette action globale vise à éliminer l'échec scolaire, à réduire l'inadaptation à la vie sociale[4] [...].

Les parents sont placés au centre de ce projet éducatif global. Reprenant l'idée développée par les travaux sociologiques de l'époque, et selon laquelle l'éducation familiale constituerait un des vecteurs de la reproduction sociale et scolaire (Bourdieu et Passeron, 1970 ; Lahire, 2000), la charte des écoles expérimentales de la Villeneuve propose deux types d'actions en vue de lutter contre les inégalités socioculturelles, lesquelles visent à impliquer les parents dans les activités pédagogiques et à assurer du même coup l'adéquation et la continuité entre l'éducation scolaire et l'éducation familiale. Ce principe, avant-gardiste à l'époque, se retrouve aujourd'hui au cœur des politiques d'aide à la parentalité, qui ont le double objectif d'instaurer un partenariat entre les différents acteurs éducatifs d'un territoire et d'« améliorer les compétences parentales pour renforcer [les] capacités éducatives [des parents] » (Campéon, Keppens et Rothé, 2014 : 167).

La poursuite de ces finalités implique tout d'abord la mise en œuvre d'instruments spécifiques au sein des écoles, de sorte que soient garantis le « décloisonnement et la concertation à tous les niveaux » et « l'institution du travail en équipe systématique ». En ce qui concerne plus particulièrement l'administration des établissements, « [leur] direction et [leur] gestion [...] sont assurées par les responsables en titre selon les décisions de l'équipe, élargie aux enfants et aux parents, dans le respect des finalités définies ». Les dispositifs participatifs introduits permettent donc la participation directe des parents au fonctionnement administratif et pédagogique des écoles : assemblées générales, refus d'instaurer des élections de parents délégués, implication des parents dans les activités pédagogiques à l'intérieur et à l'extérieur de l'école, etc.

La charte place également la lutte contre les « handicaps socioculturels, physiques, mentaux ou affectifs » au centre de ses préoccupations. Le texte développe l'idée, qui sera reprise dans la politique des zones d'éducation prioritaires (ZEP) ou du « partenariat », selon laquelle il faudrait impliquer les parents dans l'éducation de leurs enfants en vue de contrer l'échec scolaire (Glasman, 1992). Dans cette perspective, la charte encourage une « action continue en direction des parents ou futurs parents, un dialogue permanent (collectif ou individuel) avec ceux-ci, et nécessairement une collaboration assidue entre éducateurs, psychologues, médecins, travailleurs sociaux, etc. ». Les parents sont ainsi reconnus comme des acteurs à part entière de la coéducation et constituent, en même temps, des cibles potentielles de l'action éducative.

Extraits du projet de charte des écoles de la Villeneuve de Grenoble, 1971

Partie commune aux éducateurs

Lutte contre les handicaps socioculturels
La levée des handicaps rencontrés par les enfants des couches défavorisées de la population et l'élévation générale du potentiel de développement sont des objectifs majeurs à poursuivre tout au long de la vie de chaque individu et, en particulier, dans la période décisive de la petite enfance.

Lutte contre les carences affectives
La prévention et la thérapie des carences affectives impliquent une action continue en direction des parents ou futurs parents, un dialogue permanent (collectif ou individuel) avec ceux-ci, et nécessairement une collaboration assidue entre éducateurs, psychologues, médecins, travailleurs sociaux, etc. Cette action globale vise à éliminer l'échec scolaire, à réduire l'inadaptation à la vie sociale.

[...]

Volet particulier à l'éducation nationale

[...]

Lutte contre les handicaps socioculturels
Il convient de pallier les insuffisances et d'augmenter le niveau général. Une intervention doit se faire dans la période décisive, c'est-à-dire la petite enfance. Ceci suppose une action éducative en direction des parents, mais aussi la révision du rôle des institutions qui concernent cette période (placement à domicile, crèches, jardins d'enfants, écoles maternelles).

[...]

Lutte contre les aliénations affectives
Le remède aux difficultés affectives passe par la connaissance des enfants, la liaison étroite avec les parents (contenue également dans la notion d'« école ouverte »), l'intervention des médecins, psychologues, du groupe classe, de la dynamique duquel les enseignants doivent être avertis.

—

Dès le départ, la charte cherche à orienter le comportement des parents afin qu'il entre en adéquation avec les pratiques scolaires. Or, concrètement, répondre à ces injonctions normatives se révèle difficile pour certaines familles. C'est ce que soulignent les discours des enseignants, qui distinguent deux catégories sociales de parents : ceux qui font l'objet d'un travail d'éducation, principalement issus de milieux populaires, et les parents-militants des catégories plus aisées qui s'impliquent dans les dispositifs participatifs.

1.2 Les instruments de coéducation à l'épreuve des parents

Dans les écoles du quartier, deux types d'instruments de coéducation à destination des parents sont institués de manière complémentaire. Les premiers permettent leur participation active dans l'organisation et les activités pédagogiques — contre une simple représentation indirecte dans des instances consultatives. Ce sont les assemblées générales, les concertations, les comités de parents, et les activités pédagogiques menées par des parents (classes sauvages, organisation de fêtes ou d'événements). Les seconds instruments visent à intéresser et à éduquer les parents aux pratiques qui se déploient dans les écoles — grâce à la conduite régulière de rendez-vous individuels parents-enseignants. Ces entretiens trimestriels ont une vocation informationnelle plutôt que décisionnelle; ils ne visent pas la participation directe des parents dans le fonctionnement pédagogique et administratif des écoles.

Les archives des enseignants de plusieurs écoles montrent qu'en pratique, ces instruments ne sont pas investis de la même manière par les parents. Ces appropriations différenciées entraînent dès lors une distinction entre parents impliqués et parents en difficulté — distinction qui recoupe *de facto* une frontière sociale. Il apparaît ainsi que les instruments collégiaux et participatifs mobilisent principalement des parents militants ou issus de catégories favorisées. Parallèlement, les parents de milieux populaires et immigrés se cantonnent à des interactions individuelles parents-enseignants et prennent rarement part aux décisions collectives.

Une conception participative de la démocratie scolaire chez les parents militants

Les archives du comité de parents de l'école des Charmes à la Villeneuve montrent que certains groupes de parents, plutôt issus des couches favorisées de la population du quartier, défendent une conception active et extensive de la coéducation. Ceux-ci revendiquent un pouvoir pédagogique

et organisationnel au sein de l'école. Dans certaines écoles du quartier, cette vision se traduit par des formes de participation directe aux activités pédagogiques : en témoigne l'organisation de plusieurs classes sauvages pour compenser le non-remplacement d'enseignant·e·s à l'école primaire des Buttes dans la décennie 1970[5]. Parallèlement, plusieurs établissements refusent d'organiser des élections de représentants au sein des comités de parents d'élèves. Ainsi, en 1981-1982, l'assemblée générale de l'école des Charmes, à laquelle prennent part les parents, décide de ne pas réélire de comité de parents, mais de travailler plutôt à partir d'un « groupe de parents militants dans l'école[6] ». Elle refuse d'instaurer une séparation entre parents actifs et passifs, représentants et représentés, porte-parole et délégataires. La mise en cause du principe de délégation est justifiée par la volonté d'éviter qu'un petit groupe d'élus ne deviennent les seuls interlocuteurs des enseignants et constituent alors une élite de parents.

Cette position n'est pas propre aux parents de la Villeneuve, mais s'inscrit dans un mouvement de contestation générale de la division du travail pédagogique ayant cours dans les années 1970 (Viaud, 2018), et de revendications autogestionnaires particulièrement prégnantes dans certaines municipalités, dont Grenoble (Rosanvallon, 1976; Mathieu, 2010). La vision qui sous-tend cette conception active de la démocratie scolaire est socialement et politiquement située. Aussi, la charte et les dispositifs de participation implantés dans les écoles mettent en relief les représentations d'une catégorie sociale de la population grenobloise dont le capital culturel et scolaire est élevé (Saez, Amigues et d'Arcy, 1975). En effet, les principes de coéducation ont été élaborés par des militants de gauche ou d'extrême gauche, des enseignants, et des cadres supérieurs (ingénieurs, enseignants et universitaires) socialisés à des pédagogies alternatives et autogestionnaires (Bergouignan et Simon, 1975). À ses débuts, la Villeneuve est investie par ces mêmes groupes sociaux, qui s'impliquent fortement dans la vie collective du quartier et des écoles (Bruneteau, 1998).

Toutefois, en dépit des intentions exprimées, la participation des parents à ces dispositifs de démocratie directe reste socialement inégale. Elle est limitée à ce groupe socialement et culturellement homogène, qui va décroître avec le temps. Quatre ans après le début de l'expérience, les enseignants produisent les premiers bilans de leurs pratiques pédagogiques[7]. Dans ces documents, ils s'interrogent sur leur difficulté à « faire participer » les parents issus de milieux populaires (Carrel, 2013). En effet, ces pratiques se heurtent aux mêmes

obstacles que les instruments traditionnels de la démocratie participative : la faible participation des familles défavorisées. En 1976, un bilan annuel de l'école réalisé par les enseignants évoque la participation régulière de moins de cinq parents dans les activités pédagogiques[8]. Il souligne la venue exceptionnelle de parents maghrébins — qui se sont rendus aux réunions de concertation pour la première fois — depuis que des professeurs d'arabe ont été nommés dans le quartier.

Dans son bilan individuel de l'année 1979-1980, Arielle, institutrice de soutien, écrit que la coéducation « fut légère, légère[9] ! ». Selon elle, les parents n'arriveraient pas à surmonter l'*a priori* selon lequel ils seraient « inaptes à quoi que ce soit à l'école ». Elle souligne ainsi qu'ils interviennent dans les tâches manuelles, mais beaucoup moins dans l'animation[10].

Les entretiens individuels : ajuster les attentes parentales

Face à ce constat, Arielle note, la même année, que tous les parents sauf un sont venus aux rencontres individuelles parents-enseignants. Contrairement aux concertations et aux instruments de démocratie directe, les enseignants observent que les rendez-vous trimestriels suscitent un taux de participation important. Selon leur rapport annuel, 82 % des familles des 193 enfants de l'école des Charmes se sont présentées en 1979-1980. Ce fort taux de participation peut notamment s'expliquer par leur disponibilité : les rendez-vous se tiennent les samedis matin, alors qu'une majorité de parents ne travaillent pas.

L'objectif de ces rencontres consiste non pas à dresser un bilan des acquisitions scolaires des élèves, mais à évaluer le comportement de l'enfant dans la famille, le groupe, le milieu extérieur, sa confiance en lui, son attitude face à l'échec, etc. De plus, selon les enseignants de l'école des Charmes, ce dialogue permet des « rajustements réciproques », notamment face à l'absence d'interlocuteur provenant des couches sociales moins favorisées.

Au-delà de l'échange sur les conditions de vie et d'apprentissage de l'enfant, ces entretiens visent également, selon les enseignants, à « produire des effets sur le comportement des parents[11] ». Il s'agit, pour ces professionnels, de faire prendre « conscience que la vie de l'enfant forme un tout » et qu'une « complémentarité des rôles » des parents et des enseignants est nécessaire[12]. Les entretiens individuels visent à orienter le comportement éducatif des parents, afin de mettre en adéquation éducation familiale et scolaire. En ce sens, ils constituent un dispositif d'information et de discussion, mais aussi d'« encadrement » des familles.

Ainsi, dès l'ouverture des premières écoles, les instruments de coéducation élaborés à destination des parents suscitent des appropriations différenciées. Ils produisent deux catégories de parents qui recoupent des frontières sociales et économiques. Alors que les familles populaires et immigrées sont nombreuses dans le quartier, elles ne participent pas, ou peu, à la discussion collective autour du rôle des parents à l'école et aux activités proprement pédagogiques. Leur faible investissement dans les instruments de démocratie directe (activités décisionnelles et de concertation collective et activités pédagogiques) produit des effets sur la teneur du projet alternatif et renforce *de facto* la distance socioculturelle de ces familles vis-à-vis des écoles. Nos observations rejoignent celles de Gilles Monceau lorsqu'il montre que certains dispositifs de rapprochement des parents éloignés ont des effets « imprévus, voire inverses aux objectifs affichés » et peuvent susciter des « résistances » de la part des populations ciblées (Monceau, 2014 : 72). À partir des années 1980, l'émergence d'un discours enseignant sur la « démission parentale », qui vise les catégories de familles exclues du jeu participatif, met au jour les contradictions entre le projet d'émancipation des classes populaires par la coéducation et par leur participation dans l'école, et les effets discriminants des instruments de démocratie directe sur ces mêmes catégories de familles.

2. Le discours sur la « démission parentale » : un désajustement entre les attentes parentales et les objectifs pédagogiques

À partir des années 1980, donc, l'absence des parents issus de milieux populaires dans les instruments participatifs devient problématique aux yeux des enseignants. Elle est rendue plus visible sous l'effet de l'accentuation de la ségrégation sociale et de la mise en cause institutionnelle de certains dispositifs du projet de coéducation. Les enseignants interprètent cette absence comme une forme de « démission parentale ». Cette problématisation révèle l'éloignement croissant — social, politique et économique — des parents de milieux populaires vis-à-vis de l'école, et souligne le désajustement entre les attentes parentales et enseignantes. Elle suscite, chez les enseignants, des controverses quant aux solutions à apporter.

2.1 De l'utopie à la zone d'éducation prioritaire (ZEP)

Les tensions inhérentes au projet de coéducation grenoblois — entre un objectif d'émancipation et de participation des classes populaires, et une

volonté de lutter contre les handicaps socioculturels en les éduquant — se cristallisent sous l'effet de deux phénomènes conjoints. L'émergence du discours sur la « démission parentale » coïncide ainsi avec l'accentuation de la ségrégation sociale qui touche les quartiers populaires français (Ben Ayed, 2009) et avec la disqualification politique et administrative du projet pédagogique alternatif.

Une ségrégation sociale et scolaire qui s'accentue

Entre 1970 et 1990, l'Agence d'urbanisme de la région grenobloise (AURG) produit plusieurs recensements de la population dans les différents sous-ensembles du quartier. Ces rapports, réalisés par la « mission Villeneuve[13] », analysent l'évolution de la composition sociale des ménages et des écoles à partir des recensements de l'Institut national des statistiques et des études économiques (INSEE) de 1982 puis de 1990. Celui de 1982 indique que le quartier compte environ 14 000 habitants; il constitue à la fois le plus grand et le plus jeune des quartiers grenoblois (43 % de moins de 20 ans). Il présente de plus un taux de chômage supérieur à la moyenne grenobloise, notamment parmi les jeunes (12 % des 16-24 ans, 19,5 % s'ils sont étrangers). Il compte également 30 % de familles monoparentales. Toutefois, la répartition des catégories socioprofessionnelles révèle la persistance d'une certaine mixité sociale : les cadres (supérieurs et intermédiaires) comptent encore pour 44 % des actifs.

Comme dans d'autres quartiers populaires français, la paupérisation peut être analysée comme le résultat d'une combinaison de plusieurs politiques : d'une part, la concentration de la population ouvrière et immigrée dans les logements sociaux (Van Zanten, 2012), et, d'autre part, la facilitation de l'accès à la propriété pour les classes moyennes (Bourdieu et Christin, 1990). Les membres des classes moyennes qui logeaient à la Villeneuve quittent massivement leurs appartements pour vivre dans les nouvelles zones pavillonnaires des communes périphériques de la métropole grenobloise. Parallèlement, la proportion d'habitats sociaux dans le quartier augmente[14], et si cette dernière transformation n'est pas propre à Grenoble, elle se renforce sous l'effet de la politique de la nouvelle municipalité de droite à partir de 1983.

Cette paupérisation s'accompagne d'une accentuation de la ségrégation scolaire, comme en témoigne l'émergence du problème des « fuites scolaires » au début des années 1980[15]. Paradoxalement, la « non-fréquentation » des écoles du quartier par les enfants du secteur est un phénomène ancien dans

l'histoire des écoles de la Villeneuve[16]. Mais l'évitement scolaire devient un problème pour les enseignants de la Villeneuve au tournant des années 1980, en ce qu'il participe pleinement à la ségrégation scolaire. Un rapport de l'AURG daté de 1978 le souligne :

> Les taux de non-fréquentation observés dans les écoles de l'Arlequin [...] sont d'autant plus élevés que les dérogations sont faciles à obtenir, dérogations qui ne concernent que des familles françaises et entraînent, de ce fait, une augmentation du poids relatif des enfants étrangers. [...] Par contre, d'autres familles (dont celles des immigrés) n'ont pas l'idée d'un autre choix, et des parents de milieux divers (mais plus particulièrement des cadres) sont fortement attachés au statut expérimental[17] [...].

L'école des Bouleaux pâtit particulièrement de ces « fuites ». Le taux de fréquentation des élèves du quartier en 1980 y est nettement inférieur à celui des autres établissements de la Villeneuve, puisque seuls 36 % des enfants du secteur de recrutement y sont scolarisés[18]. Cet évitement s'accompagne d'une forte concentration d'enfants étrangers dans l'école. Selon les chiffres de l'inspection académique, l'école des Bouleaux comptait déjà 29 % d'enfants étrangers en primaire dès 1977[19]. Si c'est le taux le plus élevé du quartier, et un des plus élevés de la ville[20], les quatre autres groupes scolaires sont également concernés par ce phénomène d'évitement.

Le reclassement institutionnel du quartier

À partir de 1979, les établissements scolaires expérimentaux font l'objet d'une progressive « normalisation administrative » de leur statut. Le classement de la Villeneuve dans la politique de développement social des quartiers[21] (DSQ) en 1990 fait suite à un prédiagnostic de la situation socioéconomique du quartier, mené par la mission Villeneuve[22]. Ce rapport constate une « situation de paupérisation qui s'accentue », comme en témoigne la disparition des principaux commerces du quartier et des services publics de proximité, de même que des problèmes d'accès à l'emploi et à la formation au sein de la population. Les propositions du rapport s'inscrivent dans une logique commune aux politiques de la ville (Epstein, 2013) : recherche d'une ouverture à la fois architecturale (par des opérations de rénovation/destruction) et sociale (volonté d'attraction des classes moyennes). Le classement DSQ s'accompagne alors de mesures de prévention, d'insertion sociale et professionnelle, et de lutte contre l'exclusion (Donzelot et Estèbe, 1994).

Mais il implique également le classement en zone d'éducation prioritaire (ZEP) des établissements scolaires du quartier. La politique des ZEP s'inscrit dans une gestion territorialisée de l'école, et vise à endiguer l'augmentation de l'échec scolaire (Lorcerie, 2010). Sur le plan administratif, les établissements scolaires de la Villeneuve (écoles et collège) sont déchus de leur statut dérogatoire en 1979. Ce statut leur conférait des avantages financiers, administratifs et humains afin de mener à bien des expériences pédagogiques. En 1979, le ministère le remplace par celui d'« établissement chargé d'expérimentation », lequel octroie toujours des moyens exceptionnels, mais dans une moindre mesure et sous des conditions plus restrictives. Enfin, en 1989, les écoles de la Villeneuve perdent totalement leur caractère expérimental lorsqu'elles sont classées en ZEP. Les enseignants se heurtent alors à la réglementation nationale[23], qui réduit leurs moyens, leurs possibilités de déroger aux programmes scolaires et donc leur marge de manœuvre pour développer des pratiques de coéducation.

Prises à quelques années d'intervalle, ces décisions transforment les relations avec les parents. La paupérisation du quartier et la ségrégation scolaire réduisent la mixité sociale des établissements scolaires. Une grande partie des parents militants impliqués dans le projet de coéducation se détournent des écoles — qu'ils déménagent, dérogent à la carte scolaire, ou que leurs enfants aient simplement grandi. Ils sont remplacés par une population plus défavorisée qui entretient une distance socioculturelle plus marquée à l'égard du monde scolaire et des institutions publiques. Alors que, dès le début du projet, les familles populaires participaient peu à la coéducation, leur augmentation, en proportion, au sein du quartier rend cette absence d'autant plus visible. Le départ des familles de classes moyennes contribue à une baisse de participation plus générale des parents au projet coéducatif. Qui plus est, la « normalisation administrative » à laquelle les établissements scolaires sont assignés entraîne une disparition des principaux dispositifs de coéducation — que le statut dérogatoire autorisait et finançait jusqu'en 1989. Ainsi, les entretiens individuels avec les parents, conduits depuis les années 1970 les samedis matin, sont interdits par l'inspection académique. Cette mesure est détournée par une partie des enseignants qui perpétuent ces rencontres de manière clandestine, souvent le soir après l'école. Malgré ces résistances, elle réduit les contacts, déjà rares, entre les enseignants et les parents de milieux populaires. Toutefois, contrairement aux enseignants étudiés par Agnès Van Zanten (Van Zanten, 1990 : 169-171), nos enquêtés

tentent de réduire cette distance socioculturelle en la compensant par une forte implication dans le quartier. Ils sont ainsi nombreux à y habiter et à participer aux activités socioculturelles et associatives. Certains n'hésitent d'ailleurs pas à se déplacer directement dans les foyers lorsqu'un enfant est absent. Mais la mise en cause politique et administrative du projet socio-éducatif et la ségrégation sociale qui touche le quartier s'accompagnent également d'un changement du regard des enseignants sur les parents issus de milieux populaires.

2.2 « Je ne me sentais plus de connivence avec les parents[24] »

À la critique des parents, qui se fondait jusque-là sur leur adhésion ou non à la contestation de l'ordre scolaire, se surajoute une rhétorique de la « démission parentale », laquelle dénonce particulièrement l'absence des parents issus de milieux populaires dans les dispositifs de coéducation.

Ce discours est présent dans les entretiens réalisés avec les anciens enseignants de la Villeneuve tout comme dans les bilans annuels et les documents administratifs rédigés par les enseignants à partir du début des années 1980. Ces derniers mentionnent deux difficultés principales au quotidien : les obstacles administratifs et le retrait de l'État, de même que les transformations sociales et démographiques du quartier. Selon eux, les combats contre l'administration pour le maintien des pratiques pédagogiques alternatives sont en grande partie responsables de l'échec du projet[25]. En portant l'attention sur la rhétorique et la structure argumentative, l'analyse de ces matériaux montre que le discours sur les parents « démissionnaires » témoigne du fossé qui se creuse entre les familles populaires et immigrées et les enseignants, ainsi que d'un déséquilibre entre les attentes parentales et les attentes enseignantes.

« L'école ne peut pas tout » : réaffirmer la coéducation

La critique de la « démission parentale » repose tout d'abord sur la dénonciation d'une absence de lien et de collaboration entre parents et enseignants. C'est ce dont témoigne Arielle ci-dessous, ancienne enseignante à l'école des Charmes, lorsqu'elle évoque les raisons de sa mutation dans une école en dehors du secteur. Cet extrait, particulièrement explicite, n'en demeure pas moins représentatif d'une conception partagée par les enseignants des différentes écoles.

> À partir du moment où on a senti des parents qui fuyaient, et sur lesquels on avait de moins en moins de prise, c'est… moi, je suis partie pour ça.

> [...] Je ne me sentais plus de connivence avec les parents. Je ne me sentais plus de moyens d'agir avec les parents pour leurs enfants. [...] Quand les parents s'en remettent entièrement à vous, c'est perdu. Il faut que les parents veuillent que ça marche, s'en inquiètent, se sentent concernés par la réussite de leur enfant. S'ils disent « Moi, je ne peux pas », moi, je ne peux pas toute seule. C'est quelque chose que j'ai vraiment ressenti de plus en plus[26].

Ce discours se nourrit d'un sentiment d'impuissance vis-à-vis de l'échec scolaire des élèves. L'idée selon laquelle « l'école ne peut pas tout » revient fréquemment dans les entretiens avec les enseignants, qui dénoncent ainsi les parents « s'en remett[ant] » à l'école et déléguant entièrement leur mission éducative à l'institution scolaire. Cette « démission parentale » est interprétée par les enseignants comme un signe d'autocensure, comme l'expression d'un « sentiment d'infériorité des parents » (Van Zanten, 1990 : 171), et révèle selon eux un certain « fatalisme » de ces derniers à l'égard des difficultés qu'ils rencontrent dans l'éducation de leurs enfants. Pourtant, on peut se demander si ce sentiment ne naîtrait pas d'un malentendu, voire d'un « différend », quant à la répartition des rôles entre enseignants et parents (Périer, 2005). En effet, pour certains parents de milieux populaires, cette délégation du pouvoir éducatif est une preuve de confiance envers l'instituteur et l'école (Dubet et Martuccelli, 1996 : 111).

En dénonçant l'absence d'implication des parents, les enseignants réaffirment par ailleurs leur attachement à la « coéducation » en tant que principe éducatif. C'est le cas de Béatrice, ancienne enseignante de l'école maternelle des Buttes qui vit toujours dans le quartier et qui pense elle aussi qu'« on ne peut pas tout résoudre ». Selon elle, la coéducation implique que tout le monde éduque l'enfant, « même les gens dans la rue[27] ». Les archives de l'époque vont également dans ce sens. Un texte présentant les orientations pédagogiques de l'équipe des Charmes du début des années 1980 propose d'agir sur les « causes sociales de l'échec scolaire », ce qui implique d'intervenir auprès des familles afin de « faire évoluer l'idée que l'éducation est l'affaire de tous[28] ».

Le symptôme d'une distance sociale croissante

Interrogés *a posteriori* sur leur vision des évolutions du projet socioéducatif, nos enquêtés établissent tous un lien entre la paupérisation de la population et les difficultés rencontrées dans la conduite de leur travail quotidien. Dans cette reconstruction historique, Patrick, ancien enseignant des Buttes, situe

le déclin du projet au moment où « l'équilibre de population s'est rompu » au début des années 1980[29]. Selon lui, l'affaiblissement de la coéducation est intimement lié à la fin de la mixité sociale dans les écoles et dans le quartier. C'est ce dont témoigne également Henri, ancien enseignant à l'école des Buttes qui vit toujours à la Villeneuve, lorsqu'il date cet échec des années 1990, alors que « la réalité sociale [les] rattrape[30] ». Le terme de « ghettoïsation » revient à de multiples reprises dans les entretiens lorsque sont évoquées les évolutions du quartier. Élise, qui travaillait à l'école des Charmes, emploie quant à elle le terme « radicalisation » pour désigner les transformations des années 1980, qu'elle résume par « l'arrivée de la droite », la « montée du chômage », les « trafics », et les « premiers foulards[31] ».

La critique de la « démission parentale » et de la fin de la mixité sociale par les enseignants rend manifeste la distance sociale qui les éloigne de plus en plus des populations du quartier à partir des années 1980. La plupart des enseignants proviennent soit de milieux populaires et ont bénéficié d'une ascension sociale grâce à leur métier, soit de la classe moyenne. Par leurs trajectoires socioprofessionnelles ou par leurs origines sociales, ils sont donc éloignés des familles populaires et immigrées. Cette distance n'est pas propre aux enseignants des écoles expérimentales grenobloises, mais résulte des évolutions socioéconomiques des quartiers populaires au tournant des années 1980-1990. Elle structure la relation des enseignants de ZEP à leurs publics, comme le souligne Agnès Van Zanten dans son étude de deux quartiers prioritaires français (Van Zanten, 1990).

2.3 Éduquer « avec » ou éduquer « les » parents ?

Les entretiens et les archives soulignent cependant un désaccord entre les enseignants en ce qui concerne l'attitude à adopter vis-à-vis des parents absents. Ce débat peut se résumer par l'alternative suivante : la pédagogie des écoles est-elle inadaptée à ces enfants de milieux populaires et immigrés ou, au contraire, faut-il persévérer dans ce sens et essayer de transformer les mentalités des familles ? L'existence même de ce désaccord révèle que les enseignants sont conscients des limites de leur projet éducatif. Or, si dans les années 1970, ils cherchaient à remédier à la non-participation des parents issus de milieux populaires aux dispositifs de concertation, dans les années 1980, ils tentent plutôt de répondre à ce qu'ils interprètent comme un abandon, par les parents, de leurs prérogatives éducatives.

Ces controverses apparaissent dans un rapport rédigé à l'occasion d'un travail d'évaluation réalisé par des universitaires de Paris-Dauphine et coordonné par Bertrand Schwartz en 1981[32]. Lors de la réunion, les enseignants font une distinction claire entre les parents qui participent à la coéducation et ceux qui ne s'impliquent pas dans les écoles. Plusieurs d'entre eux se déclarent favorables à la prise en compte des critiques des parents qui participent aux activités pédagogiques, tandis que les opinions émises par des parents non impliqués sont disqualifiées ou négligées. En d'autres termes, seules les voix de parents dont les comportements éducatifs sont conformes aux normes pédagogiques, et qui participent aux concertations, sont considérées comme légitimes. Réciproquement, les parents qui ne s'impliquent pas dans les dispositifs participatifs ou dont l'éducation familiale est jugée contraire au projet sont discrédités.

De facto, cette distinction recoupe deux catégories sociales de parents : les parents militants plus aisés et les parents issus de milieux populaires. Ces derniers sont critiqués pour leur attachement aux missions traditionnelles de l'école, ce qui pousse l'un des enseignants à exiger d'eux qu'ils rompent avec l'enseignement traditionnel. Les normes sociales véhiculées par les pédagogies alternatives et défendues par les enseignants sont vues comme contradictoires — et se heurtent effectivement — aux normes familiales des parents issus de milieux populaires et immigrés (Bernstein, 1975b; Lahire, 2001).

Extrait du rapport de synthèse des questions aux enseignants de l'évaluation Schwartz

Compte rendu des réponses de l'équipe des Charmes (1981)

A. : « Le problème : l'opposition des parents peut-elle nous amener à changer de méthodes ? »

M. : « Des parents qui viennent en classe peuvent avoir un regard critique très utile. »

J. : « …mais nous avons des options pédagogiques qui font que nous sommes là. »

A. : « La volonté d'aller de l'avant qui nous mobilise rend difficile le dialogue avec certains parents, mais on ne peut pas libérer les gens malgré eux. Cette remarque conduit à une nouvelle analyse des attentes. »

J. : « Il y a une préoccupation des familles les plus défavorisées de voir leurs enfants accéder à la "culture bourgeoise". Ce serait sécurisant pour tous (les adultes) de faire bosser les enfants en ce sens. On aurait la conscience tranquille. »

J.M.A. : « Ce qui est difficilement surmontable : notre métier et nos options conduisent à une réflexion difficilement partageable. Beaucoup de parents ne sont équipés que de leurs préjugés. »

[…]

C. : « On accepte surtout les critiques des parents qui sont impliqués dans l'école, ils connaissent mieux les pratiques. Il faut faire un choix parmi les parents qui contestent ou non l'ordre moral. Les parents des milieux défavorisés avec qui on travaille doivent avoir rompu avec le système traditionnel. On n'accepte plus les expressions contre l'école, il y a une usure par rapport à ce phénomène dans l'équipe qui fait qu'on l'accepte de moins en moins. »

Déjà en 1976, les enseignants de l'école des Charmes dénoncent l'attachement des parents aux normes scolaires traditionnelles, « au modèle connu de l'école », et la peur chez certaines familles plus aisées de « l'alignement par le bas[33] ». Qu'elles concernent les familles immigrées aux prises avec une « insécurité culturelle quant aux valeurs contradictoires entre école et famille », les « mères célibataires » et les « cas sociaux » attirés par les services sociaux du quartier ou encore les militants politiques « dont les options, pas toujours cohérentes, se traduisent dans le comportement des enfants[34] », les attentes parentales font l'objet d'un discours critique de la part des enseignants.

Les familles défavorisées sont particulièrement visées. En effet, leurs attentes sont jugées incohérentes par les enseignants puisque les normes scolaires auxquelles ces familles adhèrent entérineraient, selon eux, l'échec scolaire de leurs enfants. Devant ces demandes, les enseignants sont pris dans un paradoxe : satisfaire le désir de promotion sociale des familles, et donc conformer leurs enseignements aux impératifs scolaires traditionnels, ou promouvoir une pédagogie en rupture avec l'« ordre moral », scolaire et social, en vue d'émanciper politiquement les élèves. En d'autres termes, les enseignants font face à un désajustement entre les attentes des parents — de réussite scolaire et sociale — et les leurs — de transmission d'une éducation « contre-culturelle » et d'une déscolarisation de la pédagogie (Pagis, 2008 ; Pagis, 2009).

Pour Patrick, le travail dans les écoles est devenu difficile au tournant des années 1980-1990 parce que « la pédagogie proposée aux enfants était trop éloignée de leurs principes de vie[35] ». Il cite en exemple la pédagogie non directive, qui serait inadaptée aux modes d'éducation des familles populaires. Certains enseignants s'accordent avec Patrick pour dire qu'à partir des années 1980, la pédagogie n'est plus adaptée aux élèves de milieux populaires. Selon lui, « parce que les équilibres de population ont changé », il « fallait changer la pédagogie ». Mais ce point de vue reste minoritaire dans les entretiens, ce qui peut s'expliquer à la fois par un biais de sélection des enquêtés — les déçus du projet s'étant montrés plus réticents à l'idée de s'entretenir avec nous — et par la difficulté à remettre en cause des convictions qui relèvent autant de la pédagogie que des valeurs politiques et morales.

Au contraire, Henri défend la pédagogie de la Villeneuve. Selon lui, l'échec du projet tient moins à l'inadaptation de la coéducation aux classes sociales défavorisées qu'à l'incapacité des enseignants à « faire partager leur projet

au plus grand nombre[36] », d'où l'importance de changer les mentalités afin d'« éviter le comportement de consommateurs des parents[37] ». Cette seconde perspective est partagée par plusieurs enseignants de l'école des Charmes. Dès le début des années 1980, l'objectif de faire participer les parents défavorisés est supplanté par celui de faire changer l'attitude des parents et leurs mentalités. Un document préparatoire à la réunion de concertation de l'école primaire des Charmes datant de décembre 1984 propose ainsi de trouver des « moyens d'amener les parents de milieux populaires à revoir leurs idées et leurs comportements en ce qui concerne les apprentissages de leurs enfants dans et hors de l'école[38] ». Quant aux enseignants de l'école maternelle, ils proposent de discuter avec les parents « pour faire comprendre [leur] attitude et pour essayer de modifier [les] comportement[s] [de ces derniers] quand ils sont infantilisants, surprotecteurs… voire violents[39] ». La mission morale de l'école est clairement affirmée dans cette volonté d'éduquer les familles, et les principes et instruments de coéducation participent d'une pédagogisation des relations sociales en dehors de l'école (dans la famille, dans les activités sportives) (Vincent, Lahire et Thin, 1994 : 43). Ainsi, à la Villeneuve, la coéducation contribue à l'imposition des normes scolaires alternatives dans la famille, discréditant *de facto* les modes de socialisation populaires qui s'y opposent.

Conclusion

Cet article étudie les logiques qui conduisent les enseignants d'écoles expérimentales d'un quartier populaire à adopter une posture dénonçant le manque d'implication des parents défavorisés dans l'éducation scolaire de leurs enfants. Bien que le projet pédagogique de la Villeneuve fasse la promotion de la coéducation et de l'implication des parents dans l'école dans le but de lutter contre les ségrégations et d'émanciper les enfants, il a aussi donné lieu à un discours qui discrédite les modes populaires d'éducation familiale et certaines catégories de parents. Pour éclairer ce processus, les effets contradictoires des instruments participatifs qui visent à impliquer les parents dans l'école ont été soulignés. L'évolution historique de ce discours, mise en lien avec l'augmentation de la distance sociale entre parents et enseignants, a par la suite été analysée.

Cette monographie historique, qui couvre plus de trois décennies, éclaire tout autant les rapports sociaux entre parents issus de milieux populaires et enseignants que les discours pédagogiques sur l'implication des parents dans ces écoles promouvant des pédagogies actives et émancipatrices.

Le processus d'élaboration, les injonctions normatives et la nature des instruments produisent des effets sur les relations parents-enseignants, qui se traduisent par des phénomènes d'appropriation ou de résistance et provoquent une catégorisation des groupes sociaux (Halpern, Lascoumes et Le Galès, 2014). Bien avant les premières politiques reconnaissant le droit aux parents de s'impliquer dans les écoles sont formulées et reformulées des injonctions normatives en direction des parents[40]. À la Villeneuve, elles invitent les acteurs « profanes » — les parents et autres non-professionnels de la pédagogie — à participer à l'éducation scolaire, mais suscitent des appropriations inégales en fonction des différentes catégories sociales de parents, et participent à la reproduction des inégalités sociales face à l'école. L'étude révèle que les instruments « coéducatifs » élaborés par les enseignants entretiennent, voire augmentent, la distance qui sépare les parents défavorisés du monde scolaire. Ces dispositifs sont traversés par deux logiques apparemment antagonistes (Pioli, 2006) : la première valorise les compétences parentales, tandis que la seconde discipline les parents afin de mettre en adéquation socialisation familiale et socialisation scolaire. Or, l'article souligne comment, plutôt que d'entrer en contradiction, ces deux référentiels se complètent. Cette tension, bien loin de se limiter à la sphère scolaire, rejoint les conflits qui traversent les mouvements d'émancipation des groupes sociaux dominés (Bacqué et Biewener, 2015).

Partant du point de vue des enseignants et de leur conception du travail parental, l'article interroge les usages sociaux des discours sur les « pédagogies invisibles » (Bernstein, 1975a). Il met en avant les obstacles à l'établissement de rapports sociaux entre l'école et les parents défavorisés qui ne relèveraient pas de relations de domination, et ce, en dépit de la volonté affichée des enseignants de lutter contre les inégalités et les ségrégations. Ce constat s'inscrit dans la continuation des travaux qui montrent que les « pédagogies invisibles », alors même qu'elles sont présentées, dès les années 1970, comme un moyen de lutter contre les inégalités sociales (Bernstein, 1975b; Lahire, 2001; Mangez et Mangez, 2008), participent en fait à leur reproduction. Les éducateurs sont alors pris dans une contradiction entre les attentes des parents les plus modestes en ce qui concerne la réussite scolaire et sociale de leurs enfants, et leurs propres conceptions qui rompent avec le système scolaire, ses valeurs et ses modes de classement.

Bibliographie

Allam, Marie-Charlotte. 2017. « Quand la participation met en cause l'institution scolaire. L'expérience controversée des écoles expérimentales de la Villeneuve à Grenoble (1972-2005) », *Participations*, 19, 3 : 163-185.

Bacqué, Marie-Hélène et Carole Biewener. 2015. *L'empowerment, une pratique émancipatrice ?* Paris, La Découverte.

Ben Ayed, Choukri. 2009. *Le nouvel ordre éducatif local. Mixité, disparités, luttes locales*. Paris, Presses universitaires de France.

Ben Ayed, Choukri et Franck Poupeau. 2010. « École ségrégative, école reproductive », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 180, 5 : 4-10.

Bergouignan, Rose et Martine Simon. 1975. *La Villeneuve de Grenoble*. Grenoble, Agence d'urbanisme et d'architecture.

Bernstein, Basil. 1975a. « Class and Pedagogies: Visible and Invisible », *Educational Studies*, 1, 1 : 23-41.

Bernstein, Basil. 1975b. *Langages et classes sociales. Codes sociolinguistiques et contrôle social*. Paris, Éditions de Minuit.

Bon, Annette et Jean-Paul Sartre. 1973. *À la Villeneuve de Grenoble*. OFRATEME. Documentaire.

Bourdieu, Pierre et Rosine Christin. 1990. « La construction du marché », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 81, 1 : 65-85.

Bourdieu, Pierre et Jean-Claude Passeron. 1970. *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris, Éditions de Minuit.

Bruneteau, Bernard. 1998. « Le "mythe de Grenoble" des années 1960 et 1970. Un usage politique de la modernité », *Vingtième siècle. Revue d'histoire*, 58, 1 : 111-126.

Campéon, Arnaud, Delphine Keppens et Céline Rothé. 2014. « Une mise en œuvre du soutien à la parentalité dans des réseaux d'écoute, d'appui et d'accompagnement des parents en France », dans Claude Martin (dir.). *« Être un bon parent » : une injonction contemporaine*. Rennes, Presses de l'EHESP : 167-190.

Carrel, Marion. 2013. *Faire participer les habitants ? Citoyenneté et pouvoir d'agir dans les quartiers populaires*. Lyon, ENS Éditions.

Collectif. 2012. « Une charte », *Les Actes de lecture*, 119 : 37-41.

Donzelot, Jacques et Philippe Estèbe. 1994. *L'État animateur. Essai sur la politique de la ville*. Paris, Éditions Esprit.

Dubedout, Hubert. 1973. « Mieux connaître la Villeneuve », *Grenoble : nouvelle revue d'information et de documentation*, 38 : 3.

Dubedout, Hubert. 1983. *Ensemble, refaire la ville. Rapport au premier ministre du président de la Commission nationale pour le développement social des quartiers*. La Documentation française.

Dubet, François et Danilo Martuccelli. 1996. « Les parents et l'école : classes populaires et classes moyennes », *Lien social et Politiques*, 35 : 109-121.

Epstein, Renaud. 2013. *La rénovation urbaine*. Paris, Presses de Sciences Po.

Estèbe, Philippe. 2001. « Instruments et fondements de la géographie prioritaire de la politique de la ville (1982-1996) », *Revue française des affaires sociales*, 3 : 23-38.

Glasman, Dominique. 1992. « "Parents" ou "familles" ? Critique d'un vocabulaire générique », *Revue française de pédagogie*, 100 : 19-33.

Halpern, Charlotte, Pierre Lascoumes et Patrick Le Galès. 2014. *L'instrumentation de l'action publique : controverses, résistance, effets*. Paris, Presses de Sciences Po.

Isambert-Jamati, Viviane. 1973. « Les "handicaps socioculturels" et leurs remèdes pédagogiques », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 2, 4 : 303-318.

Lahire, Bernard. 2000. *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Paris, Gallimard/Seuil.

Lahire, Bernard. 2001. « La construction de l'"autonomie" à l'école primaire : entre savoirs et pouvoirs », *Revue française de pédagogie*, 135, 1 : 151-161.

Lorcerie, Françoise. 2010. « Le faux départ des ZEP », dans Sylvain Broccolichi, Choukri Ben Ayed et Danièle Trancart (dir.). *École : les pièges de la concurrence*. Paris, La Découverte : 37-56.

Mangez, Catherine et Éric Mangez. 2008. « Analyse sociologique des discours pédagogiques. Application au cas de la politique éducative en Belgique francophone », dans Daniel Frandji et Philippe Vitale (dir.). *Actualité de Basil Bernstein : savoir, pédagogie et société*. Rennes, Presses universitaires de Rennes : 189-206.

Martin, Claude. 2014. « "Mais que font les parents ?" Construction d'un problème public », dans Claude Martin (dir.). *« Être un bon parent » : une injonction contemporaine*. Rennes, Presses de l'EHESP : 9-28.

Mathieu, Lilian. 2010. *Les années 1970, un âge d'or des luttes ?* Paris, Textuel.

Millot, Rolande et Raymond Millot. 1979. *Une voie communautaire : les écoles de la Villeneuve de Grenoble*. Paris, Casterman.

Monceau, Gilles. 2014. « Effets imprévus des dispositifs visant à rapprocher les parents éloignés de l'école », *Éducation et sociétés*, 34, 2 : 71-85.

Pagis, Julie. 2008. « Déscolarisons l'école », dans Dominique Damamme, Boris Gobille, Frédérique Matonti, et Bernard Pudal (dir.). *Mai-Juin 68*. Paris, L'Atelier : 370-382.

Pagis, Julie. 2009. « Les incidences biographiques du militantisme en Mai 68. Une enquête sur deux générations familiales : des "soixante-huitards" et leurs enfants scolarisés dans deux écoles expérimentales », thèse de doctorat en sociologie, EHESS.

Périer, Pierre. 2005. *École et familles populaires : sociologie d'un différend*. Rennes, Presses universitaires de Rennes.

Pioli, David. 2006. « Le soutien à la parentalité : entre émancipation et contrôle », *Sociétés et jeunesses en difficulté. Revue pluridisciplinaire de recherche*, 1. <http://journals.openedition.org/sejed/106>. Page consultée le 7 septembre 2020.

Rosanvallon, Pierre. 1976. *L'âge de l'autogestion ou la politique au poste de commandement*. Paris, Seuil.

Saez, Guy, Jean-Louis Amigues et François d'Arcy. 1975. *Innovation difficile, domination aléatoire : les équipements intégrés*. Grenoble, Institut d'études politiques. Rapport de recherche.

Vadelorge, Loïc. 2014. *Retour sur les villes nouvelles. Une histoire urbaine du XXe siècle*. Paris, Créaphis Éditions.

Van Zanten, Agnès. 1990. *L'école et l'espace local*. Lyon, Presses universitaires de Lyon.

Van Zanten, Agnès. 2010. « Le choix des autres », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 180, 5 : 24-34.

Van Zanten, Agnès. 2012. *L'école de la périphérie : scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris, Presses universitaires de France.

Viaud, Marie-Laure. 2018. « Les écoles alternatives en France dans la décennie 1968-1978. Loin du mythe, un foisonnement d'expériences riches et variées », *Strenæ. Recherches sur les livres et objets culturels de l'enfance*, 13. <http://journals.openedition.org/strenae/1824>. Page consultée le 7 septembre 2020.

Vincent, Guy, Bernard Lahire et Daniel Thin. 1994. « Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire », dans Guy Vincent (dir.). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Nouvelle édition. Lyon, Presses universitaires de Lyon : 11-48.

Notes

1 Le projet de charte des écoles expérimentales de la Villeneuve, élaboré en 1971, est reproduit dans la revue *Les actes de lecture* (Collectif, 2012).

2 Nous avons eu la chance de récolter les archives de l'école des Charmes conservées par une enseignante de l'équipe, ce qui explique la surreprésentation, dans les archives mobilisées ici, des documents issus de cette école.

3 Alain Berthelot. 2008. « Précarité dans l'agglomération de Grenoble : pas uniquement les zones urbaines sensibles », *La lettre analyse*, 99, INSEE. <http://www.insee.fr.iepnomade-2.grenet.fr/fr/insee_regions/rhone-alpes/themes/syntheses/lettre_analyses/02099/02099_precarite_agglo_grenoble.pdf>.

4 Archives municipales, Fonds Villeneuve, 3065 W 11, *Projet de charte de la Villeneuve de Grenoble*, mai 1971.

5 En 1979, l'inspecteur de l'Éducation nationale diffuse une circulaire à l'ensemble des écoles du quartier, dans laquelle il se prononce contre l'« occupation par les parents d'élèves des écoles maternelles et primaires », et rappelle les règles et consignes concernant les intervenants extérieurs. Archives privées, Inspection académique de l'Isère, IDEN, « Additif à la circulaire ministérielle n° 6 2-9-77 concernant les occupations d'écoles », 2 février 1979.

6 Archives privées, Équipe des Charmes primaire, *Direction collective de l'école*, 1981-1982.

7 Archives privées, École des Charmes, Collectif, *L'école, agent de changement*, 1976.

8 Archives privées, Équipe des Charmes primaire, *Bilan annuel 1975-1976*.

9 Arielle, ancienne enseignante de l'école primaire des Charmes de la Villeneuve, de 1979 à 2004, résidant à la Villeneuve. Archives privées, École des Charmes primaire, *Bilans individuels 1979-1980*.

10 Ce constat souligne la permanence, même chez les parents impliqués dans les dispositifs participatifs, d'une répartition entre les activités pédagogiques — assumées par les professionnels de l'éducation — et les activités d'accompagnement, d'éveil et de loisirs — où s'impliquent plus volontiers les parents. Cette frontière entre profanes et professionnels de la pédagogie est difficilement abolie, tant par les uns que par les autres (Allam, 2017).

11 Archives privées, École des Charmes primaire, *Bilans individuels 1979-1980*.

12 *Idem*.

13 La mission Villeneuve de l'Agence d'urbanisme est constituée de sociologues, d'architectes, d'ingénieurs, de techniciens et d'élus. Ils ont présidé à la construction du quartier et à l'étude ultérieure de ses évolutions. Au cours de mes recherches, j'ai pu rencontrer plusieurs membres de cette mission afin de les questionner sur leur rôle et leurs fonctions. Nous avons également consulté les archives de l'Agence d'urbanisme de la région grenobloise (AURG), où les rapports sur l'évolution de la démographie du quartier sont conservés.

14 À l'origine, dans l'objectif de lutter contre la ségrégation sociale, les différents immeubles du quartier comprenaient à la fois des logements sociaux et des logements en accession à la propriété.

15 La question des « fuites scolaires » est étudiée par de nombreux travaux portant sur les stratégies des familles ou les politiques de la carte scolaire dans les quartiers de banlieue et leurs effets sur la ségrégation et la reproduction sociale (Ben Ayed, 2009 ; Ben Ayed et Poupeau, 2010 ; Van Zanten, 2010). Depuis la construction de la Villeneuve, l'Agence d'urbanisme se charge de calculer le taux de fréquentation des écoles, ce qui permet aux administrateurs de redécouper les secteurs scolaires afin d'« équilibrer » la répartition des élèves et de favoriser la mixité sociale au sein des écoles. En rapportant le nombre d'élèves dans les écoles au nombre d'enfants scolarisables dans le secteur, le taux de fréquentation mesure un double phénomène : l'attractivité des écoles pour des habitants en dehors du quartier et l'évitement scolaire des parents du secteur concerné.

16 Jusqu'en 1989, les établissements scolaires de la Villeneuve sont « désectorisés », ce qui signifie que des enfants « hors secteur » peuvent s'y inscrire, mais aussi que des enfants du secteur ont la possibilité de s'inscrire dans des établissements « non expérimentaux » hors secteur. Ce choix laissé aux parents est justifié par l'exceptionnalité des pratiques pédagogiques qui sont conduites dans les écoles.

17 Archives de l'AURG, Fonds AAAA-01, Agence d'urbanisme de la région grenobloise, *Les écoles de l'Arlequin à travers les chiffres*, 19 juillet 1978 : 3-4.

18 Archives de l'AURG, Fonds AAAA-01, Agence d'urbanisme de la région grenobloise, *La scolarisation aux Bouleaux — Rentrée 1980*, 3 mars 1981.

19 Les chiffres proviennent de l'inspection académique. Archives de l'AURG, Fonds AAAA-01, Agence d'urbanisme de la région grenobloise, *Les écoles de l'Arlequin à travers les chiffres*, 19 juillet 1978 : 9.

20 Une des solutions qui sera proposée par les enseignants et par l'Agence d'urbanisme consistera à « remodeler la carte scolaire de la Villeneuve », c'est-à-dire mélanger les différents cycles de plusieurs établissements afin de rendre les écoles plus « mixtes ». C'est ce qui sera fait entre l'école des Bouleaux et l'école du Lac — plus proches, géographiquement, à la fin des années 1970. Néanmoins, malgré cette redéfinition de la carte scolaire, l'école des Bouleaux conserve le plus haut taux d'éviction scolaire.

21 La politique de développement social des quartiers fait suite au rapport *Ensemble, refaire la ville* (1983), d'Hubert Dubedout, maire de Grenoble, et qui s'appuie notamment sur des observations menées à la Villeneuve de Grenoble (Dubedout, 1983 ; Estèbe, 2001).

22 Daté de 1989, il est réalisé à partir du recensement de 1982 et de données produites par l'AURG en 1989.

23 Les établissements conservent cependant leur statut dérogatoire vis-à-vis de la carte scolaire.

24 Entretien avec Arielle, juin 2015.

25 L'étude de ces conflits est développée plus en profondeur dans un article pour la revue *Participations* (Allam, 2017).

26 Entretien avec Arielle, juin 2015.

27 Entretien avec Béatrice, ancienne enseignante à l'école maternelle des Buttes entre 1973 et 1984, habitant toujours à la Villeneuve.

28 Archives privées, École des Charmes, *Projet éducatif de l'école des Charmes primaire. Les orientations de notre recherche*, non daté (probablement 1984).

29 Entretien avec Patrick, ancien enseignant de l'école des Buttes de 1972 à 1982, ne vivant plus dans le quartier.

30 Entretien avec Henri, ancien enseignant de l'école primaire des Buttes, de 1974 à 1994, résidant à la Villeneuve, 11 mars 2016.

31 Entretien avec Élise, enseignante de primaire dans plusieurs écoles du quartier (Bouleaux, Buttes, Charmes) entre 1976 et 2006.

32 Bertrand Schwartz, promoteur de l'éducation permanente en France et initiateur des Missions locales, était impliqué dès sa naissance dans le projet de la Villeneuve. Proche d'Hubert Dubedout, il coordonne une étude sur les relations sociales dans le quartier en 1981. Les archives mobilisées sont tirées de cette évaluation.

33 Archives privées, École des Charmes, Collectif, *L'école, agent de changement*, 1976 : 10.

34 *Idem*.

35 Entretien avec Patrick.

36 Entretien avec Henri.

37 Archives privées, École des Charmes, Collectif, *L'école, agent de changement*, 1976 : 12.

38 Archives privées, École des Charmes primaire, document non daté, non signé, *Document de préparation de la concertation du mardi 4 décembre 1984*.

39 Archives privées, École maternelle des Charmes, *Où en est-on de notre recherche ?*, janvier 1984 : 16.

40 La loi du 11 juillet 1975, dite loi Haby, reconnaît le rôle des parents dans la communauté scolaire et autorise la participation des parents dans les comités de parents. En 1977 se tiendront les premières élections de parents d'élèves aux conseils des écoles maternelles et élémentaires.