

Les principaux de collège face à l'assouplissement de la carte scolaire : un repositionnement stratégique

Yves Dutercq

Professeur de sciences de l'éducation, CREN, Université de Nantes

Nathalie Mons

Professeur de sociologie, EMA, Université de Cergy-Pontoise

Fondée sur une enquête empirique conduite dans près d'une centaine d'établissements de 37 départements, cet article est centré sur les nouveaux positionnements et stratégies des principaux de collège durant la période 2007-2011, à la suite de l'introduction des mesures d'assouplissement de la carte scolaire en 2007.

L'article montre en effet que cette réforme a été l'occasion d'une redistribution des rôles des responsables intermédiaires de l'éducation nationale dans la gestion des dérogations et d'une reconfiguration des modalités de prise de décision en réinstallant une chaîne de transmission hiérarchique. Cette redistribution a conduit à une recentralisation du processus de décision au niveau de l'inspection d'académie et à une marginalisation des principaux de collège dans un processus dont ils étaient autrefois les acteurs dominants. L'article montre aussi que, pour faire face à la perte d'attractivité de leurs collèges, certains principaux ont été conduits à mobiliser leurs équipes pédagogiques autour du développement de projets éducatifs, visant notamment un enrichissement de l'offre de formation, et à développer des stratégies de marketing pour faire connaître ces projets auprès des différentes parties prenantes, dont les parents.

Dans l'esprit de leurs promoteurs, les mesures d'assouplissement de la carte scolaire promulguées à la rentrée 2007 étaient destinées, globalement, à faciliter le choix par les parents du collège de leurs enfants et, dans une perspective de justice sociale, à permettre ce choix par ceux n'y ayant pas jusque-là recours, parce que n'appartenant pas aux milieux les plus informés. Les contradictions idéologiques qui apparaissent rapidement entre l'esprit initial de la réforme et sa mise en œuvre peuvent expliquer les difficultés qu'elle a rencontrées, tout comme les luttes de pouvoir entre les groupes professionnels qui constituent l'encadrement territorial et local de l'éducation [1].

La réforme, au départ de nature ouvertement libérale, contribue à redistribuer en pratique les rôles des responsables intermédiaires de l'éducation nationale dans le traitement des dérogations et à reconfigurer les modalités de la prise de décision en réinstallant une chaîne de transmission hiérarchique. Les inspecteurs d'académie sont en effet chargés de coordonner la gestion des demandes de dérogation, au détriment des com-

missions qui fonctionnaient jusque-là et qui procédaient le plus souvent par arrangement et négociation entre principaux.

De cette manière, la redistribution opérée conduit à une recentralisation du processus de décision à l'échelon des services départementaux de l'éducation nationale et à une marginalisation des chefs d'établissement dans un processus dont ils étaient autrefois les acteurs dominants. Elle les confronte de surcroît à de véritables conflits de valeur, alors qu'ils se positionnaient auparavant comme les plus à même de définir un compromis acceptable entre recherche d'efficacité managériale et respect des principes traditionnels du service public d'éducation [2, 3]. S'ils veulent conserver les élèves de leur secteur, la nouvelle donne oblige les principaux des collèges peu attractifs à développer des stratégies de communication fondées sur des projets pédagogiques qui ne s'accordent pas forcément avec les principes du collège unique, dont nous verrons dans quelle mesure il est mis en cause.

L'enquête a permis d'analyser dans des contextes diversifiés – géographiquement, économiquement, politiquement, etc. – les évolutions

Méthodologie

Cette contribution est fondée sur une investigation empirique conduite dans 37 départements de 2008 à 2011. Il s'est agi de mener des enquêtes dans des collèges mais aussi sur leur contexte institutionnel élargi (administration déconcentrée – les équipes des inspections académiques départementales – et conseils généraux en charge de nombreuses compétences liées aux collèges).

La recherche s'est déclinée en trois étapes. Durant l'année 2008-2009, une enquête exploratoire sur les effets de l'assouplissement de la carte scolaire a été conduite dans 14 départements et s'est centrée sur les stratégies d'établissements en positions extrêmes (fortes pertes ou gains d'effectifs à l'entrée en sixième à la suite de la réforme de l'assouplissement de la carte scolaire). Le spectre de l'enquête a été élargi en 2009-2010 : au delà des établissements scolaires, les politiques locales d'assouplissement de la carte scolaire des inspections académiques ont été analysées. En 2010-2011, en sus des objets de recherche déjà définis auparavant, l'enquête a été étendue aux politiques locales afférentes menées par les conseils généraux. En parallèle de cette enquête nationale, comportant un nombre limité de recueils de données par entretiens dans chaque département, certains d'entre eux ont été analysés en profondeur : Bouches-du-Rhône (Marseille), Gironde (Bordeaux), Loire-Atlantique (Nantes), Paris et Vaucluse (Avignon).

du positionnement et des stratégies des principaux de collège en lien avec la réforme d'assouplissement de la carte scolaire (*voir encadré « Méthodologie »*). Nous montrons ainsi, dans une première partie, comment, à la faveur de la réforme de la carte scolaire, ces chefs d'établissement ont été marginalisés dans les processus de gestion locale des dérogations dont ils étaient les acteurs centraux dans la grande majorité des départements. Une seconde partie de l'article met en évidence les stratégies, notamment de marketing scolaire, qu'ils ont déployées pour valoriser leurs établissements quand ces derniers étaient affectés par des pertes d'effectifs importantes.

LA MARGINALISATION DES PRINCIPAUX DANS LE PROCESSUS DÉCISIONNAIRE DE GESTION LOCALE DES DÉROGATIONS

Jusqu'à la réforme de 2007, le processus décisionnaire de traitement des dérogations, notamment à l'entrée en sixième, se caractérisait dans la plupart des départements par une forte décentralisation. Certes, légalement, depuis l'instauration de la carte

scolaire en 1963, la responsabilité de l'affectation des élèves est du ressort des inspecteurs d'académie, devenus directeurs académiques des services de l'éducation nationale (DA-SEN), depuis janvier 2012¹. En pratique cependant, dans la très grande majorité des départements, s'était mis en place un mécanisme centré sur des commissions correspondant à des territoires restreints baptisés le plus souvent « bassins ». Cette échelle territoriale permet de réunir des établissements scolaires situés dans une proximité géographique avec le double objectif d'y harmoniser les pratiques de recrutement des élèves et surtout les offres de formation, ce que certains sociologues qualifient d'espace d'interdépendance² [4, 5]. Ces commissions en charge de la gestion des demandes de dérogation réunissaient en règle générale les principaux concernés ainsi que les inspecteurs de l'éducation nationale (IEN) responsables des circonscriptions du premier degré regroupant les écoles des secteurs de recrutement des collèges. L'administration départementale de l'éducation nationale était le plus souvent représentée dans ces commissions de bassin par l'inspecteur de l'éducation nationale chargé de l'orientation (IEN-IO), qui recevait ce dossier en délégation

de l'IA-DSDEN. Cette délégation marquait le caractère technique de la gestion des dérogations dont les principaux de collège s'imposaient comme les véritables arbitres. De plus, la participation à ces commissions leur permettait de disposer de l'ensemble des informations sur les demandes de mobilité concernant leur établissement et ceux situés dans un environnement géographique proche.

NOTES

1. Le décret n° 2012-16 du 5 janvier 2012 réforme l'organisation des académies et leur gouvernance. Il renforce l'autorité du recteur qui, dans le respect du cadre national, définit l'organisation fonctionnelle et territoriale de l'académie. La réforme clarifie la ligne hiérarchique et les rôles des pilotes en académie et leur confie davantage de responsabilités pour rendre le système éducatif plus performant et en prise directe avec les réalités du terrain.

Les directeurs académiques des services de l'éducation nationale (DA-SEN), qui remplacent les inspecteurs d'académie, directeurs des services départementaux de l'éducation nationale (IA-DSDEN), ont la qualité de chef de service déconcentré à l'échelon du département et sont chargés de mettre en œuvre la stratégie académique au niveau départemental. Dans les départements, ils exercent leur autorité sur l'ensemble des services et établissements de l'éducation nationale, à l'exclusion de ceux de l'enseignement supérieur.

2. Selon Van Zanten [4], il y a interdépendance dès lors que le fonctionnement d'un établissement dépend, au moins en partie, de ce que sont et font les établissements voisins.

Dans bon nombre de départements, l'influence des principaux était renforcée par une tradition de traitement des cas de gré à gré entre l'établissement de secteur et l'établissement demandé : la décision de dérogation était dans les faits suspendue à l'accord préalable des deux chefs d'établissement :

« Avant l'assouplissement, la politique de sectorisation relevait des chefs d'établissement. C'était quelque chose "pas obscur" mais qui appartenait aux chefs d'établissement. Il y avait des accords entre les familles et les chefs d'établissement. Et pas ou peu de regard de l'institution sur ce qui se passait. » (IA-DSDEN 1).

Les mesures d'assouplissement de la carte scolaire, mises en œuvre à la rentrée de septembre 2007, induisent un changement dans le partage des responsabilités au sein du processus de traitement des dérogations. La nouvelle politique se traduit localement à la fois par une reprise en main du pouvoir de décision par les services départementaux de l'éducation nationale – soit une forme de recentralisation de la décision à l'échelon intermédiaire – et, au sein de ces services, au moins les deux premières années, par une réaffirmation du rôle central de l'inspecteur d'académie, au détriment de son collaborateur, l'IEN-IO. Ce glissement conduit à ce que les affectations des élèves dans un collège deviennent un dossier plus politique que technique. Promesse-phare du programme électoral de Nicolas Sarkozy en 2007, la réforme de la carte scolaire est, en effet, mise en place sous la haute surveillance du cabinet présidentiel. L'Inspection générale est mise à contribution : elle procède, lors de la première campagne de dérogations

de 2007, à une opération de contrôle des modalités de mise en place de la réforme, qui vise à signaler l'attention portée à la réforme par le ministre de l'éducation nationale, le Premier ministre et le Président [6].

La centralisation du processus de décision à l'échelon de l'inspection académique doit donc être comprise comme la traduction locale d'une forte impulsion politique nationale. Les commissions décentralisées de bassin, qui réunissaient les acteurs opérationnels pour décider de l'acceptation des dérogations dans une logique de proximité, ont été, dans la plupart des départements, démantelées et remplacées par une commission unique présidée par l'inspecteur d'académie lui-même :

« Cet assouplissement a amené de la transparence, pour les familles et pour l'institution. L'institution a repris ça en main. Avant, c'était si le chef d'établissement avait de la place, s'il trouvait un intérêt à prendre cet élève... C'étaient plus des critères relationnels que des critères nationaux ou déontologiques. Donc la donne a changé. » (IA-DSDEN 2).

Ces nouvelles configurations centralisées, dont la composition varie, regroupent le plus souvent, outre l'équipe académique départementale, des représentants des collectivités territoriales et des instances départementales des fédérations de parents d'élèves, mais n'accueillent, lors des deux premières années de la réforme, que ponctuellement des principaux, dévaluant ainsi le pouvoir de ce groupe professionnel :

« Depuis la rentrée 2008, les dérogations sont gérées exclusivement par l'inspection d'académie. Nous avons repris la main sur une compétence de droit. Les chefs d'établissement

ne sont pas associés à cette gestion. Une commission composée de représentants des syndicats enseignants, représentants des parents d'élèves, personnels de l'IA, un représentant de la collectivité et moi-même, entérine les traitements des demandes faits par le logiciel. L'information (entrants/sortants) n'arrive dans les établissements qu'une fois les décisions rendues. » (IA-DSDEN 3).

Notre enquête de terrain montre toutefois une évolution dans le temps de la position des principaux au sein de ces commissions. Au bout de deux ou trois ans, les principaux ont été réintroduits dans les commissions départementales d'où ils avaient été quasiment évincés. Il est difficile d'en saisir les raisons précises, sans doute de divers ordres : départ du porteur de la réforme, le ministre Xavier Darcos ; contradiction entre le discours gouvernemental d'autonomie scolaire et le dessaisissement de principaux censés déployer des stratégies d'établissement ; grogne de certains acteurs locaux... Pour autant, si, à partir de la rentrée 2010, les principaux ne sont plus exclus de ces commissions, ils ne retrouvent pas la maîtrise du recrutement des élèves, les décisions d'affectation restant bien recentralisées au niveau des services départementaux.

Comment expliquer cette paradoxale recentralisation autour des inspecteurs d'académie du processus de décision des dérogations ?

Si les mesures d'assouplissement de la carte scolaire et sa suppression programmée vont dans le sens du libre choix de l'école et s'inscrivent dans une démarche libérale qui répond au discours volontariste du futur président, au contraire Xavier Darcos conçoit, dès son arrivée au ministère,

un dispositif qui renoue, sous bien des aspects, avec les traits d'un régime bureaucratique centralisateur. Alors qu'auparavant les critères de sélection des dérogations étaient décidés localement par les inspections académiques ou, plus souvent, par les commissions de bassin, la réforme de 2007 impose une liste nationale de critères qui standardise la gestion des dérogations. La réforme présente donc un double visage : d'un côté, une orientation libérale dans ses objectifs et sa rhétorique et, de l'autre, des modalités de mise en œuvre qui tendent au contraire à renouer avec les traits organisationnels d'un régime bureaucratique et les principes civiques de l'école républicaine, dont se réclament le ministre de l'éducation nationale mais aussi le Premier ministre [6].

En effet, de façon systématique, les acteurs des services départementaux rencontrés développent une rhétorique tendant à souligner le renforcement par le nouveau dispositif des principes de transparence, d'égalité de traitement et de respect d'une loi commune à l'ensemble des usagers et des professionnels de l'éducation :

« C'est la même règle pour tous. Il n'y a plus de petits arrangements entre amis. Pour moi, il doit y avoir le même traitement pour tous. On traite les demandes par bloc. Par exemple, si j'ai des demandes de boursiers pour un bon établissement, soit je peux les prendre tous dans cet établissement, soit j'en prends aucun. » (IEN-IO 1).

La réforme marque une évolution organisationnelle qui renoue avec les caractéristiques des régimes bureaucratiques : la réaffirmation de la hiérarchie (les principaux sont de nouveau encadrés par l'inspecteur d'académie), la faible autonomie

laissée aux subalternes, l'imposition de nouvelles règles standardisées, de portée universelle, qui interdisent le traitement individualisé des cas particuliers, qui prévalait jusqu'alors. Ces mutations à la fois organisationnelles et symboliques, au sein des services déconcentrés de l'éducation nationale, sont donc importantes. La gestion passée, en pratique fortement décentralisée, laissait la main à des chefs d'établissement perçus comme défenseurs d'intérêts strictement locaux et de pratiques peu transparentes : elle est remise en cause par les nouvelles valeurs qui orientent la réforme de l'assouplissement de la carte scolaire. Paradoxalement, la réponse aux besoins et aux attentes des usagers du service éducatif n'apparaît pas au cœur du dispositif de cette réforme du libre choix de l'école, comme l'affirme sans détour cet inspecteur d'académie : *« On a vraiment réussi le consensus sur cette réforme, avec les parents d'élèves, les chefs d'établissement, les syndicats enseignants. Enfin pas sur le principe de l'assouplissement. Non, sur la transparence, on a un dispositif local, qui est transparent, une règle claire. Et ça c'est important pour tout le monde. »* (IA-DSDEN 2). Pour certains, la reprise en main par les services départementaux et la standardisation de la procédure permet aux représentants de l'éducation nationale de désindividualiser et de dépersonnaliser le traitement des dérogations et de motiver sans mal les refus : *« Avec le logiciel [de traitement des demandes de dérogation], c'est facile. On rentre toutes les demandes dedans et suivant les scores des gens, ça nous sort les demandes acceptées. On n'a plus besoin de lire les courriers des*

parents qui nous expliquent que leur enfant a toujours rêvé d'apprendre le chinois ou l'ouzbek qui justement est enseigné dans le meilleur collègue. Quand ils appellent pour nous rappeler que leur enfant adore le chinois, on leur dit que maintenant on peut plus rien faire pour eux, il y a des critères nationaux. » (IEN-IO 2).

À côté de ces contradictions, qu'on peut lire comme les effets de la bataille idéologique entre deux orientations de la droite gouvernementale française, la tradition gaulliste et la tentation libérale, il faut aussi s'attacher à des considérations plus spécifiques qui renvoient à des rivalités corporatistes attisées par les conséquences de la localisation de l'action publique en éducation [7]. En clair, l'interprétation paradoxale de la réforme par les responsables du ministère et tout spécialement le phénomène de recentralisation du processus de décision autour des inspecteurs d'académie ont également permis à ces cadres intermédiaires de l'éducation nationale de tenter de regagner un terrain largement perdu depuis une décennie. On a vu en effet que la mise en œuvre de la réforme conduit à une rebureaucratiation fondée sur le regain des principaux responsables territoriaux, les inspecteurs d'académie directeurs des services départementaux, dont il faut rappeler qu'ils avaient été fortement déstabilisés par les évolutions précédentes, consécutives aux lois de décentralisation et au renforcement de l'autonomie des établissements. Les réformes successives font qu'ils se retrouvent, dès le début des années 2000, pris en tenailles entre le pouvoir grandissant accordé aux recteurs, vecteurs politiques majeurs de la déconcentration, et l'accroissement des

compétences transférées aux chefs d'établissement. Ces derniers bénéficient de marges d'autonomie bien plus élevées, notamment en raison du flou relatif du régime de tutelle partagée sous lequel sont placés les établissements scolaires [8] et profitent de la légitimité accrue que leur confère le nouveau statut de personnel de direction, consacré en 2000. Leur revendication d'autonomie, qui s'appuie sur des textes la consacrant mais plus encore sur leurs possibilités d'action inédites, les incite, quand il le faut, à passer outre le carcan imposé par leur hiérarchie départementale et à se comporter en véritables managers, par exemple en nouant des contacts privilégiés avec leur environnement économique et politique.

Les IA-DSDEN ont non seulement perdu de leur ascendant sur ces nouveaux macro-acteurs locaux que sont devenus les chefs d'établissement, mais pâtissent du renforcement des pouvoirs des recteurs qui leur imposent un cadre à travers plans et projets académiques et achèvent de les transformer en simples exécutants de leurs directives. S'ils ne peuvent renverser la tendance qui les place sous l'étroite dépendance des recteurs, ils espèrent à travers telle ou telle mesure retrouver leur pleine autorité hiérarchique sur les chefs d'établissement, tout au moins sur les principaux de collège qui dépendent directement d'eux. La reprise en main de la maîtrise du processus de dérogation fournit une occasion que quelques inspecteurs d'académie avaient du reste en partie anticipée : « *Les principaux étaient alors [avant 2007], en première ligne dans les dérogations. Mais ça commençait à grincer des dents, même avant l'assouplissement [dans les équipes rectorales départementales].*

C'était un pouvoir qui pouvait paraître trop exorbitant et certains IA, rares, avaient déjà essayé de cadrer un peu cela ou s'interrogeaient sur la nécessité de le faire. » (Inspecteur général).

On peut *a posteriori* considérer cette reprise en main provisoire comme une des dernières grandes batailles des IA-DSDEN avant la transformation de leur statut, en janvier 2012, sous l'effet de la réorganisation des académies, marquée du sceau de la gouvernance, qui les ramène au rang de chefs de service exécutants de la politique rectorale.

Il reste que durant trois à quatre ans, les inspecteurs d'académie ont reconquis leurs prérogatives en marginalisant, dans le processus de gestion locale des dérogations, les principaux de collège. Bien plus, dans les établissements confrontés à des pertes d'effectifs importantes durant les deux premières années de la réforme, les principaux doivent faire front et mettre en œuvre de nouvelles stratégies de développement de projets pédagogiques et de communication.

STRATÉGIES DES PRINCIPAUX ET CAPACITÉS DE MOBILISATIONS LOCALES

Si la mobilité scolaire entre établissements a été limitée dans le cadre de la réforme de 2007 – si l'on considère les effets de la réforme non à court terme mais sur la durée du quinquennat –, dans certains contextes spécifiques – notamment les contextes urbains mixtes socialement – des établissements accueillant des populations socialement défavorisées ont connu des demandes de sortie très importantes [6, 9].

De façon à rendre leurs établissements plus attractifs, les chefs d'établissement concernés ont entamé une série de démarches en direction des inspections académiques et des collectivités locales afin d'obtenir leur soutien pour à la fois limiter la mobilité scolaire, développer des offres de formation enrichies et assurer des conditions matérielles d'apprentissage renouvelées.

Une connivence entre principaux, services académiques et collectivités locales pour endiguer la mobilité inter-établissements

Face à l'hémorragie des effectifs ou du moins des demandes de sortie de certains établissements, présentant en conséquence des taux d'attraction très négatifs, de nombreux principaux de collège ont cherché à enrôler les inspections académiques et les conseils généraux, qui partagent couramment des intérêts conjoints, dans des opérations de restriction de la mobilité scolaire.

Les principaux dont les établissements étaient en perte d'effectifs ont le plus souvent réussi à obtenir le soutien de leurs interlocuteurs académiques qui ont limité les dérogations accordées en sortie. C'est que ce soutien répondait en fait à une convergence entre l'intérêt des principaux – maintenir les effectifs de leurs établissements – et celui des inspecteurs d'académie – gérer de manière rationnelle l'offre scolaire départementale dont ils ont la charge en contenant les flux d'élèves.

« On a toujours le souci de maintenir l'effectif véritablement.

Notamment sur les collèges sur lesquels on enregistre le plus de demandes de dérogation, on ne les accorde pas systématiquement dans la mesure où l'on ne veut pas baisser l'effectif. On ne veut pas en faire des ghettos. » (IA-DSDEN 4).

« Même en 2007, certes on a accordé plus que ce l'on aurait accordé auparavant, enfin un peu plus parce qu'on n'a pas été submergés par les demandes. Mais même en 2007 on se mettait des garde-fous, on ne veut pas mettre des collèges en difficulté, si on faisait ça la conscience de nos responsables serait ébranlée, on en a même protégé certains établissements, disons que les dérogations pour motif futile, on refuse. » (Chef de division orientation, inspection académique).

« Les taux d'attractivité et d'évitement des établissements sont pris en compte dans l'acceptation des demandes de dérogation, afin de savoir si certaines dérogations accordées seront ou non compensées par des arrivées. » (Chef de division élèves, inspection académique).

Les conseils généraux, dotés d'attributions directes en matière d'équipement des collèges mais responsables aussi d'une partie de leur fonctionnement (compétence de sectorisation), sont intervenus dans le même sens.

« On leur a dit [à l'inspection académique] que ces établissements [en grande difficulté] ne pouvaient pas continuer à se vider. Et maintenant on réfléchit avec eux. Ils sont preneurs de notre aide pour enrayer ces hémorragies. » (Directeur éducation, conseil général).

« On est toujours tiraillés entre appliquer stricto sensu la règle du ministère et laisser les établisse-

ments déperir, avec, en plus, la pression du conseil général qui dit : si les établissements se vident, nous on les ferme. » (IA-DSDEN 5).

Cette connivence stratégique a permis de strictement limiter la mobilité scolaire au bénéfice des collèges les plus menacés.

« L'IA a la volonté de ne pas vider l'établissement. Cela nous a été dit et cela a été suivi d'effets. On remonte la pente depuis deux ans. » (Principal de collège [Réseau Ambition Réussite 1]).

Moins directement concernées par la carte scolaire des collèges, les communes cherchent aussi, quand leur taille et leurs ressources le permettent, à affirmer leur place dans les prises de décision, phénomène constaté dès les années 1990 [10]. Elles affirment des choix plus politiques, à la fois en direction des conseils généraux et des services académiques, en se référant à leur action au niveau des écoles. De telles communes, sensibilisées aux risques de déstabilisation de certains collèges, rappellent que, si l'assouplissement de la carte scolaire ne concerne pas l'enseignement primaire, elles-mêmes ne manifestent aucune faiblesse à l'égard des nombreuses demandes de dérogations, et qu'elles soutiennent les mêmes principes à l'entrée en sixième, comme le fait avec vigueur la responsable à l'éducation d'une ville du centre de la région Pays de la Loire : « Notre position, c'est de dire non ! »

Au-delà des limitations imposées aux demandes de sortie des établissements, les stratégies des principaux visent aussi, en concertation avec les inspections académiques et les collectivités locales, à enrichir l'offre de formation des établissements en difficulté pour les rendre plus attractifs.

Revaloriser mais aussi différencier l'offre de formation des collèges en difficulté

Des monographies d'établissements situés dans des positions extrêmes (soit qu'ils soient très attractifs, soit qu'ils soient au contraire fuis) ont été réalisées la première année de l'enquête (en 2008). Elles ont révélé d'importantes inégalités d'offre pédagogique entre établissements (langues vivantes, classes européennes, etc.), au désavantage des collèges issus du réseau d'éducation prioritaire. Face à la menace de vœux de départ plus nombreux, un mouvement de rééquilibrage en termes d'offre se dessine, faible en 2009, amplifié en 2010, comme en témoignent les entretiens de chefs d'établissement et de responsables de services académiques ou de conseils généraux. Dans un grand nombre de départements, des principaux ont en effet obtenu de leurs autorités de tutelle les ressources destinées à construire une offre pédagogique enrichie. Ont ainsi été ouvertes, dans les établissements qui souffrent d'un déficit d'attractivité, des filières recherchées, fondées sur un projet linguistique (classe bi-langue), culturel (classe théâtre ou chorale), à l'instar des établissements cotés, ou encore sur un projet sportif.

« On fait tout pour rendre de nouveau attractifs ces établissements. On soutient à fond les projets des équipes pédagogiques. On a fait des ouvertures de classes bi-langues allemand-anglais, de classes européennes, des sections sportives... On soutient les chefs d'établissement qui sont entreprenants. On essaie tout. » (IA-DSDEN 4).

« Cette année [2010-2011], on va

ouvrir une section européenne Italien en quatrième. Par contre, on nous a supprimé la DP3 [option de découverte des métiers de 3 heures]. C'est donnant-donnant. On vous enlève la DP3, on vous donne l'Italien. C'est vrai que cela peut être un pôle d'excellence. Les profs y tiennent. » (Principal de collège RAR 2).

Ces stratégies proactives ont certes visé davantage à garder le public du secteur qu'à recruter de nouvelles familles.

« En collège, ce qui va faire la différence, ce sont les langues rares et les partenariats culturels. Comme on travaille par bassin, on fait en sorte que cela [l'offre de formation particulière] ne puisse pas être un argument pour aller dans le collège d'à côté car on a la même chose. [...] Ce sont vraiment des choses qui permettent de modifier l'assouplissement de la carte scolaire [...]. Cela va servir aux élèves qui sont déjà dans l'établissement, mais je ne pense pas que cela va servir à faire venir des élèves. » (IA-DSDEN 6).

Dans certains cas, ce sont les deux tutelles qui agissent de concert pour lutter contre l'image sociale très dégradée du quartier qui rejailit sur celle du collège public du secteur. C'est ainsi que, dans l'un des collèges enquêtés, une importante opération de restructuration et de rénovation a été opérée, lancée par le conseil général, à laquelle s'ajoute l'ouverture d'une classe de sixième européenne, soutenue par les instances de l'éducation nationale. Cette action a été vigoureusement reprise par la nouvelle équipe de direction affectée sur profil à la rentrée 2010 avec des objectifs ambitieux fixés par le rectorat qui a mis des moyens. Si ces mesures n'ont pas eu l'impact espéré dès 2010, la rentrée 2011 a suscité

l'arrivée de 15 % d'élèves supplémentaires en sixième par rapport aux deux années antérieures.

Une analyse plus systématique de l'offre scolaire dans l'académie d'Aix-Marseille a cependant permis d'élargir l'interrogation sur ce nouveau phénomène [6]. Il en ressort que, de 2006 (un an avant la réforme) à 2010, l'offre de formation différenciée sous forme d'options ou de classes à statuts spécifiques s'est fortement développée dans l'ensemble des établissements. Mais, en y regardant de plus près, il est apparu que, si les sections bilingues et européennes avaient crû dans la catégorie des établissements très défavorisés, leur nombre apparaît avoir plus encore progressé dans les établissements très favorisés. À l'inverse, le développement de sections sportives a été le plus fort dans les établissements très défavorisés. D'un côté, l'assouplissement de la carte scolaire et le développement d'une offre de formation différenciée au sein du collège unique apparaissent comme deux phénomènes distincts : il y a bien développement d'une offre scolaire nouvelle, indépendamment des conséquences de l'assouplissement de la carte scolaire. D'un autre côté, on peut percevoir ces deux phénomènes comme liées : la réforme a des conséquences en termes d'offre scolaire et produit de fait, par les projets pédagogiques qu'elle induit et les initiatives de développement de classes spécifiques qu'elle suscite, une nouvelle spécialisation et certainement à terme un renforcement de la hiérarchisation et de la différenciation des établissements.

On peut encore interroger l'usage des classes à projet quand elles sont développées dans des établissements défavorisés. Les principaux

ne cachent pas qu'elles recouvrent souvent l'émergence de classes protégées, destinées à accueillir les enfants de milieux favorisés qu'ils ne souhaitent pas voir renoncer à leur établissement.

« On fait attention à nos classes bi-langues. On les vend bien aux familles. On est attentif aux profs qu'on met dedans. C'est une façon de ne pas perdre nos bons élèves. Si on ne fait pas cela, on va vraiment devenir un ghetto. Et moi je ne veux pas perdre ces familles-là. » (Principal de collège RAR 3).

« Quand les familles n'obtiennent pas de dérogations, c'est vrai qu'elles nous demandent d'être dans notre classe européenne. Ils voient cela un peu comme des classes à part. Et si je ne les mets pas là, ils vont partir. Sacré dilemme ! » (Principal de collège RAR 4).

Conçue conjointement dans le cadre d'une entente objective entre l'équipe de direction du collège, l'inspection académique et le conseil général, la nouvelle offre de formation redynamise certes l'offre parfois basique de ces établissements, mais tend simultanément à servir de support à une véritable ségrégation interne aux établissements qui participe d'un renoncement au principe de collège unique. Il est vrai que les travaux des historiens [11, 12] et des sociologues [13, 14] ont montré que, dès les premières années, sa mise en œuvre s'était accompagnée de nombreuses entorses aux idéaux de l'unification des structures d'accueil de la scolarité obligatoire. Mais le phénomène constaté dans notre enquête met en lumière une sorte de renoncement assumé par l'ensemble des responsables parties prenantes et considéré comme quasi irréversible.

De façon générale, ces nouvelles pratiques, qui renforcent l'affectation socialement différenciée dans les classes avec un objectif de captation de certains publics scolaires, sont à mettre en lien plus largement avec une nouvelle posture de communication volontariste en direction des parents, initiant ainsi des formes de marketing scolaire.

UN NOUVEAU RÔLE POUR LES PRINCIPAUX DE COLLÈGE : LE MARKETING SCOLAIRE EN DIRECTION DES PARENTS

Face aux hémorragies d'effectifs, certains collègues – mais pas tous – font le choix d'un plan d'action volontariste, souvent soutenus en cela par les services académiques et le conseil général. La réforme, par les effets négatifs qu'elle induit, est alors l'occasion pour le chef d'établissement de développer une nouvelle forme de leadership et de redynamiser l'équipe pédagogique au travers d'un projet d'établissement enrichi.

Les principaux de collège, déposés en effet de prérogatives importantes en matière de recrutement des élèves, à la suite de l'instauration des nouvelles modalités de gestion des dérogations, trouvent là une autre manière de valoriser leur action. Le rôle d'interface avec l'environnement externe n'est pas nouveau et constitue même des fonctions essentielles des chefs d'établissement dans une conjoncture d'autonomie partielle et de promotion des relations partenariales. Mais la nécessité de développer et plus encore de médiatiser le caractère attractif de leur établissement les conduit à faire évoluer leur rôle de porte-parole au point de les

transformer en véritables professionnels du marketing, situant leur action dans le cadre d'une logique de marché quasi assumée. Certains responsables académiques leur reprochaient, avant la transformation de la procédure de gestion des dérogations, de ne voir que l'intérêt de leur établissement :

« Ce sont mes services qui gèrent les dérogations. Depuis 2007, on a supprimé les réunions par bassin. Avec le nouveau texte sur la mixité sociale, on ne pouvait plus laisser ça entre les mains des chefs d'établissement. Eux, ils ne pensent qu'à l'intérêt de leur bahut. » (IA-DSDEN 2).

Or, on peut constater que, dans de nombreux cas, les principaux ont au bout du compte déplacé leur action de la négociation entre pairs du service public vers une politique de promotion et de marketing, destinée d'une part à séduire les usagers, d'autre part à faire pièce aux projets des équipes des autres collègues publics, installant alors les éléments propices au développement de quasi-marchés [15].

À cette nouvelle mission, s'en ajoute une autre, qui la sous-tend, de mobilisation ou de remobilisation à l'interne et donc d'enrôlement, au service de la politique de promotion, de membres de l'équipe pédagogique parfois découragés, voire déstabilisés, eu égard aux efforts prodigués antérieurement pour garder leurs élèves.

Il s'agit alors de séduire les usagers tout en redonnant confiance aux personnels, eux-mêmes étroitement associés aux efforts de médiatisation des actions menées. La première étape du plan de communication concerne les parents des futurs élèves de sixième, auxquels on s'adresse par l'intermédiaire des écoles primaires, mais de manière de plus en plus directe, en allant sur place vanter les

atouts du collège de secteur. Il faut pour cela gagner en attractivité en élargissant l'offre de formation mais aussi, et peut-être surtout, choisir et maîtriser les bonnes informations à diffuser.

« Nous avons défini, mon collègue et moi, une véritable stratégie de communication et d'information. Dans un établissement comme cela, il faut une direction forte avec des idées et qui les fassent connaître. Avant, l'équipe précédente présentait aux familles les structures de l'établissement, le fonctionnement de façon un peu générale. Maintenant, on a orienté notre communication sur les élèves, leur réussite, c'est ça qui intéresse les familles, on veut montrer qu'on est là pour accompagner les enfants. On essaye de rentrer par les valeurs et moins par les faits. D'ailleurs c'est aussi comme cela qu'on est en train de réécrire notre projet d'établissement : le cœur, c'est la réussite de chaque élève. On a défini ça avec mon adjoint, on l'a présenté aux profs qui ont adhéré. » (Principal de collège éducation prioritaire).

Cette prise de conscience de la nécessité d'une communication destinée à valoriser les actions menées conduit à une véritable révolution culturelle. On sait combien il est difficile pour un établissement d'échapper à une réputation, à une image, à des *a priori* : le marketing tous azimuts paraît un moyen d'y remédier enfin, ce qui conduit certains principaux à en faire leur principal cheval de bataille, en étroite coopération avec les enseignants.

« Le déficit d'image [de notre établissement] n'est pas justifié. Alors on va essayer d'y remédier. On a commencé la tournée, on a fait toutes les écoles primaires dès janvier, avec

PowerPoint à l'appui, des fascicules de description qu'on a donnés aux familles, avec des petits trucs un peu sympas qui montrent ce que c'est que le collègue. Ensuite, on essaye, dès qu'il y a des actions comme vous l'avez vu – un réflexe que je n'avais pas –, on essaye de faire venir la presse. J'essaie de valoriser les projets des enseignants, autant que faire se peut, leur dire de ne pas oublier d'en parler aux familles, d'impliquer les familles. Je pense que le travail doit être fait là... Ensuite là on avait fait une grosse action qui a quand même très bien marché : on a remis des récompenses à tous les élèves qui avaient été encouragés, félicités etc. J'ai fait une matinée, où on a, à partir de 10 heures, fait venir dans la salle polyvalente les élèves qui avaient été récompensés aux conseils de classe, on a remis des petits diplômes que j'avais faits, on a fait un petit goûter, c'est vrai que ça a bien marqué les esprits. Ça c'est une arme à double tranchant mais il faut bien de temps en temps oser parce que ceux qui sont restés dans les classes, ils ont fait un peu la tête. Mais je pense que de temps en temps il faut aussi valoriser et ça les parents y sont très sensibles, valoriser les bons élèves, je ne parle pas de catégories sociales, mais je parle de bons élèves et qu'on arrête de taper sur les gamins, les parents y sont sensibles et ça se dit. [...] On va aussi faire une grosse journée portes ouvertes. Donc je n'accueillerai pas les CM2 en juin, contrairement à ce qui se faisait. Je ne vois pas l'intérêt qu'ils viennent traîner dans le collège, pour voir toutes les bêtises qui se font au mois de juin. On va faire une grosse matinée portes ouvertes avec les familles. J'ai invité les directeurs d'école à un pot pour qu'ils viennent,

parce que c'est aussi nos représentants quelque part et donc ça va être un bon moment. Les professeurs, on a fait la réunion hier soir pour préparer tout ça. Je pense qu'ils vont faire un beau travail parce qu'ils sont conscients, ils souffrent aussi de ce déficit d'image, il nous manque des élèves, il nous manque des classes. C'est très dur. » (Principal de collège RAR 6).

Dans certains cas, ces démarches de marketing scolaire sont soutenues par les services académiques et les collectivités locales. Les premières relaient ainsi, à leur niveau, les intentions d'émulation entre établissements, propres à l'idéologie initiale de la réforme : le ministre n'avait pas fait mystère que la diffusion des informations sur les établissements était le corollaire de la suppression de la carte scolaire et de l'ouverture au choix du collège par les parents. Les secondes souhaitent bien naturellement que leur investissement et leur action en faveur des établissements soient médiatisés auprès des parents.

« L'assouplissement de la carte scolaire a fait un peu bouger l'offre de formation des collèges et a fait un peu bouger les politiques d'établissements : cela oblige les établissements à se mettre en valeur, à faire savoir ce qu'ils font, à construire des projets... C'est très peu car pour l'instant les établissements comptaient sur la politique de l'institution pour réguler. Cela a obligé les établissements à plus de transparence : on voit apparaître sur les sites des établissements, plus en lycées, mais cela vient en collège, des informations sur les résultats de leurs élèves, sur ce qui se fait dans l'établissement (photos, comptes rendus d'actions...). Les établissements se sont un peu ouverts au public. Même

si c'est pour garder des élèves, pour quoi pas, on avait besoin de cette transparence. L'ouverture vers les familles, c'est une conséquence de l'assouplissement. Cela reste un vrai combat pour les chefs d'établissement. » (Chef de service, inspection académique).

« [Pour un collègue qui perd des élèves], on lui demandera aussi de travailler sur son image. » (Directeur éducation, conseil général).

« Oui, il faut qu'ils [les établissements qui perdent des élèves] fassent de la com', un peu subtilement bien sûr. On a aussi pensé faire des réseaux pour que l'image des meilleurs tire celles des autres. Regardez, c'est ce qu'ils font dans le privé. Chaque groupe est une nébuleuse, vous avez un établissement phare qui donne sa marque à l'ensemble du groupe. L'image d'un bon établissement qui sert à tout un groupe d'établissements plus ou moins obscurs. » (IA-DSDEN 7).

Ces stratégies de développement d'une offre de formation enrichie et d'un nouveau marketing scolaire semblent fructueuses, en termes d'effectifs. Nous avons mené une enquête spécifique sur le sujet dans le département de la Gironde après avoir remarqué que l'étiquette RAR n'induisait pas à elle seule le départ des familles. Si la majorité des établissements fuis s'inscrivent dans le réseau RAR et si la majorité des établissements RAR présentent des taux d'attractivité très faibles, ils ne sont pas tous dans cette situation. En comparant, en Gironde, deux couples d'établissements appartenant à l'éducation prioritaire – chaque couple comprenant un établissement présentant des effectifs en régression forte et un établissement dans une situation au pire de stagnation –, il

est apparu que la composition sociale n'était qu'un des facteurs expliquant la fuite ou la fidélité des familles à une école. Le développement de projets pédagogiques au sein de l'établissement et, surtout, leur médiatisation auprès du grand public et des parties prenantes semblent aussi agir sur l'évolution des effectifs. Plus un établissement développe des projets pédagogiques originaux, notamment de suivi des élèves dans leurs apprentissages, en lien avec une stratégie de communication volontariste (auprès des parents mais aussi de l'inspection d'académie et du conseil général), moins les pertes d'effectif sont importantes. De ce point de vue, le rôle du chef d'établissement apparaît prépondérant, comme l'ont montré dans notre enquête les évolutions d'effectifs dans certains collèges ayant bénéficié de la nomination d'un nouveau principal entreprenant.

Le cas d'un collège RAR de Loire-Atlantique illustre aussi les effets positifs du développement conjoint de projets éducatifs et de communication les valorisant. Ainsi, selon le principal de ce collège RAR, un processus de dégradation sociale du quartier se serait mis en route vingt ans plus tôt : la création de collèges à proximité et le développement des transports publics auraient incité les parents à chercher des solutions alternatives. Ce collège, naguère socialement mixte, a vu diminuer régulièrement la proportion d'élèves de milieux sociaux favorisés : en classe de sixième, on est ainsi passé de 30 % en 2005 à 13,5 % en 2009. Le principal pointe encore les relations difficiles avec les collèges privés qui pratiquent une stratégie agressive de captation des élèves des CM2 publics, en particulier bien sûr ceux de niveau scolaire satis-

faisant, profitant des refus de dérogations dans le cadre de l'enseignement public. Mais, face à la fuite d'une bonne partie des élèves de son secteur, les personnels du collège se sont mobilisés depuis 2009 pour valoriser les projets attractifs mis en place et, à leur tour, démarcher les familles. C'est une véritable politique de communication externe, sans commune mesure avec les efforts en ce sens des années antérieures et qui semble porter ses fruits. La mairie et le conseil général soutiennent le collège et ont facilité l'accord obtenu des autorités académiques pour l'ouverture d'une filière CHAM (classes à horaires aménagés musique) à la rentrée 2010, dont les retombées sont espérées en termes non seulement d'inscription d'élèves mais encore d'arrivée d'élèves ne relevant pas du secteur. Les données pour la rentrée 2011 semblent conforter cette perspective, au moins au niveau des effectifs, avec un nombre d'élèves de sixième supérieur à ceux des deux années précédentes et retrouvant le niveau des années antérieures.

Cet exemple fait ressortir que ni les moyens accordés aux collèges en difficulté ni l'action du principal n'ont d'effet sans la mobilisation des personnels au service de la valorisation de ces efforts. Cette mobilisation, pour être efficace et durable, suppose qu'elle soit médiatisée, ce qui permet aussi que ses acteurs soient reconnus et encouragés. C'est un changement d'état d'esprit parfois radical pour des enseignants peu habitués à travailler à la communication externe de leurs actions.

« Un des axes de progrès sur lequel on va travailler, c'est justement mieux communiquer à la fois sur tout ce qui se fait à l'intérieur, on s'est aperçus qu'on était peut être trop modestes.

L'un des objectifs de l'année prochaine est donc de davantage communiquer et rendre visibles toutes les choses qui se font et qui marchent bien et qui réussissent à l'intérieur de l'établissement. On développe des projets avec les profs et on les fait connaître. » (Principal de collège RAR 1).

C'est ce que montre, *a contrario*, le cas d'un autre collège dont nous avons privilégié l'analyse dans le cadre de notre étude territoriale en région Pays de la Loire : les grandes difficultés auxquelles fait face cet établissement au moment de notre enquête semblent avoir bloqué toute capacité d'initiative de la part des personnels, pourtant dynamiques il y a encore peu. Les effectifs d'élèves y étaient certes en chute régulière depuis déjà plusieurs années en raison d'une évolution démographique peu favorable, tout comme de la proximité de collèges publics et privés de meilleure réputation. Mais le chef d'établissement, évidemment très préoccupé de cette évolution, considère que les mesures d'assouplissement de la carte scolaire ont accentué ce mouvement, contribuant à faire fuir les élèves les moins défavorisés socialement. Même si les données effectives montrent qu'il n'y a pas en fait d'évolution perceptible de la composition sociale du public scolarisé, ni amélioration ni dégradation, l'impact psychologique des mesures d'assouplissement est grand, provoquant un sentiment d'amertume chez les personnels. Le principal se sent lui-même « découragé » et affirme que ses enseignants « baissent les bras ». La mise en concurrence implicite des établissements publics fait qu'aucun soutien ne paraît être à attendre du côté des collèges publics voisins : « On travaille côte à côte, jamais ensemble ».

Reconnaître que les évolutions perçues par les équipes d'établissement sont en partie subjectivées ne doit pas conduire à nier le poids de paramètres lourds, comme le dépeuplement et la dégradation sociale des quartiers où ils sont implantés : la concurrence traditionnelle des établissements privés et plus encore maintenant des établissements publics pèse plus fortement que jamais sur les collèges déjà fragiles et en difficulté. Malgré tous les efforts de leurs personnels, il apparaît très difficile pour de tels collèges de se positionner dans une configuration d'établissements où dominant la course à l'image et aux élèves et le déploiement de stratégies de captation de publics.

I CONCLUSION

L'analyse des effets de la réforme de la carte scolaire sur le positionnement et les stratégies des principaux de collège est éclairante quant aux dimensions du changement en action publique [16]. L'enquête révèle en effet que le changement peut être à la fois légal – le dispositif d'assouplissement national construit ici et répliqué localement – mais aussi d'ordre normatif. En effet, après deux années de turbulences et d'hémorragie avérée des effectifs dans certains établissements, les principaux concernés font évoluer de façon notable leurs comportements, qui ainsi peuvent contrevenir aux valeurs de l'école

républicaine, fondée sur un régime civique [17] : leurs actions de marketing amplifient le consumérisme scolaire tandis que l'offre scolaire censée être attractive repose sur le principe de la ségrégation scolaire à travers la création de nouvelles classes de niveau et le traitement différencié des élèves au sein de l'établissement. La réforme agit, surtout lors des deux premières années, en produisant des effets sur les effectifs de certains établissements, mais aussi en amplifiant l'adhésion des personnels aux valeurs du quasi-marché. Ce faisant, la valorisation de la différenciation – vs l'égalité de traitement – sur laquelle doit s'appuyer une stratégie d'établissement finit par aller à l'encontre du principe du collège unique dont nous voyons clairement qu'il se trouve être une victime collatérale de la réforme de la carte scolaire. Pour développer une offre scolaire riche et différenciatrice, les collèges se dotent de quasi-filières d'excellence qui devront attirer les familles les moins défavorisées de ces établissements en difficulté, remettant ainsi en cause le principe du collège unique.

Au total, deux logiques de mise en œuvre des dérogations se sont développées successivement, avant et à la suite de la réforme. D'une part la logique d'arrangement, qui prévalait jusque-là, repose sur un accord de gré à gré entre les différents protagonistes locaux (principal du collège de secteur, principal du collège demandé, famille de l'élève) répondant d'une

certaine manière aux principes de la localisation de l'action publique, fondée sur la confiance et la responsabilisation des acteurs mais forcément dénonçable au nom de principes plus généraux. Cette logique suppose une bonne connaissance des cas individuels et renvoie à un fonctionnement que l'on pourrait qualifier de domestique dans le langage de la sociologie de la justification [18]. D'autre part, la logique que prétend installer la nouvelle procédure affirme des principes nationaux, équitables et publics, qui réinstallent l'administration de la carte scolaire dans un fonctionnement de type civique, toujours pour emprunter le vocabulaire de Boltanski et Thévenot [18], mais qui reconnaît la légitimité des dérogations et intègre donc leur gestion à partir des mêmes principes. Ainsi défini, ce changement de procédure met en évidence d'évidents paradoxes : l'assouplissement de la carte scolaire, qui obéit, dans l'esprit initial du programme présidentiel, à une libéralisation du fonctionnement du système d'affectation des élèves et ouvre la voie, à terme, à une reconnaissance de la primauté du choix de l'école par les familles, conduit, par la nécessité d'une gestion plus stricte de demandes de dérogations plus nombreuses, à un dessaisissement des responsables locaux, à un renforcement du fonctionnement bureaucratique et, finalement, à une forme de recentralisation, au niveau intermédiaire, du contrôle de la régularité des procédures. ■

BIBLIOGRAPHIE

- [1] **Buisson-Fenet H.**, *L'administration de l'éducation nationale*, PUF, coll. « Que sais-je », Paris, 2008.
- [2] **Dutercq Y.**, « Les chefs d'établissement entre rationalisation moderniste, contraintes culturelles et désir de justice », *Politiques et management publics*, 23-1, p. 125-135, 2005.
- [3] **Barrère A.**, *Sociologie des chefs d'établissement. Les managers de la République*, PUF, Paris, 2006.
- [4] **Van Zanten A.**, *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*, PUF, Paris, 2001.
- [5] **Barthon C., Monfroy B.**, *Les espaces locaux d'interdépendance entre collèges : le cas de Lille*, Rapport pour la Commission européenne, 5^e PCRD, CLERSE/IFRESI, Lille, 2003.
- [6] **Mons N.**, *Changement en action publique et éducation : le cas français de la carte scolaire (2007-2011)*, Mémoire d'habilitation à diriger des recherches, Université de Cergy-Pontoise, 2011.
- [7] **Dutercq Y.**, « Autonomie des établissements et gouvernement local de l'éducation », in Tapie-Grime M. (coord.), *Les recompositions locales des formes de l'action publique*, L'Harmattan, coll. « Logiques sociales », Paris, 2003.
- [8] **Dutercq Y., Lang V.**, « L'émergence d'un espace de régulation intermédiaire dans le système scolaire français », *Éducation et sociétés. Revue internationale de sociologie de l'éducation*, 8, p. 49-64, 2002.
- [9] **Grenet J., Fack G.**, *Rapport d'évaluation de l'assouplissement de la carte scolaire*, École d'Économie de Paris, CEPREMAP 2012.
- [10] **Dutercq Y.**, « La politique française de décentralisation en éducation : bilans et perspectives », *Regards sur l'actualité* 293, La Documentation française, p. 17-28, 2003.
- [11] **Prost A.**, *L'enseignement s'est-il démocratisé ? Les élèves des lycées et des collèges de l'agglomération d'Orléans de 1945 à 1980*, PUF, Paris, 1986.
- [12] **Lelièvre C.**, *Les politiques scolaires mises en examen. Douze questions en débat*, ESF, Paris, 2002.
- [13] **Derouet J.-L.** Éd., *Le collège unique en question*, PUF, Paris, 2003.
- [14] **Dutercq Y.** Éd., *Le collège en chantier. Retour sur le collège unique*, INRP, Paris, 2004.
- [15] **Maroy C.**, *École, régulation et marché*, PUF, Éducation et société, Paris, 2006.
- [16] **Campbell J. L.**, *Institutional change and globalization*, Princeton University Press, 2004.
- [17] **Derouet J.-L.**, *École et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux*, Métailié, Paris, 1992.
- [18] **Boltanski L., Thévenot L.**, *De la justification. Les économies de la grandeur*, Gallimard, Paris, 1991.