

# Régulation et compétition entre établissements scolaires dans six espaces locaux en Europe

Christian Maroy, Agnès van Zanten

## Résumé

Cet article analyse les dynamiques de compétition qui traversent six espaces scolaires urbains (Buda-pest, Charleroi, Lille, Lisbonne, Londres, région parisienne) en Europe. Il montre que les logiques d'action des établissements secondaires y sont marquées par des relations d'interdépendance entre établissements locaux. Les stratégies de choix des parents distribuent les établissements dans des positions différenciées et construisent des interdépendances compétitives, d'intensité et configuration variables selon les espaces, dont l'enjeu principal est l'attraction et la rétention des élèves. L'article dresse ensuite une typologie de ces logiques. Il met en évidence que les établissements déploient des logiques de conquête, de rente, de diversification ou d'adaptation selon leur position dans l'espace local et selon l'intensité de la concurrence.

La dernière partie s'interroge sur les potentialités et les limites de l'action publique de régulation de ces interdépendances compétitives. Elle montre que la compétition et ses effets pervers en termes de ségrégation et d'inégalités scolaires dérivent aussi des lacunes et limites de l'action publique et de la fragmentation effective des régulations locales. Elle souligne notamment les effets du manque de coordination entre autorités de tutelle, entre territoires et entre offre publique et offre privée sur le développement de logiques opportunistes par certains établissements et conclut au besoin d'une coordination des régulations.

## Abstract

According to this analysis of the dynamics of competition in six school zones in Europe (Charleroi, Budapest, Lisbon, London, Lille and the Paris area), secondary schools pursue "logics of action" that are

shaped by an interdependence between local establishments. Parents' strategies for choosing a school rank establishments and lead to a competitive interdependence with a pattern and intensity that vary depending on the place — the major issue being the capacity to attract and retain pupils. A typology of these "logics" is proposed: establishments pursue a logic of conquest, profit from the status quo, diversification or adaptation depending on their local position and the intensity of competition. Questions are raised about the potentials and limits of public interventions for regulating this competitive interdependence. Competition, along with its deviant effects (segregation and inequality), arises out of the shortcomings and limitations of public interventions and out of the fragmentation of local regulations. A lack of coordination between the authorities in charge, between districts and between the public and private supply of education affects the development of opportunistic tactics by certain establishments. The conclusion draws attention to the need for coordinating regulations.

*Mots clés* : Compétition ; Régulation ; Logique d'action ; Ségrégation scolaire ; Interdépendances compétitives ; Marché ; Espace scolaire local ; Europe

*Keywords*: Competition; Regulations; Logics of action; School segregation; Competitive interdependence; Marketplace; Local school districts; Europe

---

Depuis une vingtaine d'années, les responsables des politiques éducatives de nombreux pays européens ont introduit de nouveaux modes de régulation inspirés par les modèles du « quasi-marché » et de « l'État évaluateur ». Ils recourent ainsi de façon variable au développement de l'autonomie des établissements, à la promotion de la concurrence par l'accentuation du libre choix de l'école par les parents et au développement de l'évaluation et de la contractualisation. La visée affichée est d'améliorer la qualité et l'efficacité de l'enseignement en dépassant les limites du modèle de la bureaucratie professionnelle, caractéristique de la plupart des systèmes scolaires dans les années 1960–1970 (Maroy, 2006b).

Notre propos dans cet article est d'analyser et de comparer l'impact de ces nouveaux modes de régulation dans six espaces scolaires locaux, tous situés dans un contexte urbain (Budapest, Charleroi, banlieue parisienne, Lille, Lisbonne, Londres). Nous examinons la façon dont un ensemble d'établissements situés dans le même espace de proximité, répondent de façon active à un environnement local où se conjuguent les régulations politiques, émanant de l'État central ou d'entités administratives ou politiques intermédiaires, les régulations autonomes internes des établissements eux-mêmes et les régulations interorganisationnelles dérivant des interdépendances compétitives qui se développent entre eux. Nous accorderons une importance particulière à ces dernières et à leurs incidences sur les ségrégations et les inégalités éducatives.

Ces six espaces ont fait l'objet d'une analyse qualitative et quantitative avec des outils d'enquête communs. Outre l'examen des principales caractéristiques et des politiques éducatives de chaque pays, nous avons conduit plusieurs enquêtes à l'échelle locale comprenant une analyse sociodémographique du contexte urbain et social, l'étude des interdépendances entre établissements (reconstruites à partir de l'analyse des flux des élèves, saisis à partir de bases de données administratives ou de questionnaires adressés aux établissements) et la mise en évidence des logiques d'action des établissements (dégagées à partir d'entretiens auprès de la direction et du personnel des écoles et des données d'archives). En outre, 14 de ces établissements ont fait l'objet d'études de cas approfondies (Maroy, 2004 ; Delvaux et van Zanten, 2004).

# 1. Régulation, marché et compétition

## 1.1. Une approche constructiviste de la régulation scolaire

Les acceptions les plus anciennes, mais encore fréquentes de la régulation, renvoient à une conception systémique et cybernétique des systèmes sociaux, dans lesquels des mécanismes de rétroaction assureraient en permanence l'équilibre dynamique du système face aux changements internes ou externes. Cette conception souffre des limites associées aux approches fonctionnalistes qui tendent à surévaluer les phénomènes d'équilibrage et de correction au détriment des contradictions et des tensions irréductibles dans tout ensemble social, mais aussi à minorer le rôle de l'action et des acteurs dans l'explication des dynamiques à l'œuvre. Par ailleurs, la régulation est souvent encore considérée, d'un point de vue politique et administratif, comme l'ensemble des mécanismes de contrôle et de cadrage des actions par une autorité reconnue. Son exercice relèverait alors de la loi et de l'application hiérarchique des directives et serait synonyme de réglementation. Or une telle acception s'avère insuffisante alors que de nouveaux dispositifs d'intervention publique voient le jour comme la concertation, la contractualisation, l'évaluation ou la diffusion de bonnes pratiques qui s'appuient sur d'autres types d'incitations et de sanctions.

Ce constat a conduit à des tentatives de construction de nouveaux modèles d'une régulation qui n'est plus portée exclusivement, ni même toujours principalement, par un acteur central, l'État et par son bras armé, l'administration. L'entrecroisement des apports de la sociologie politique et de la sociologie des organisations a permis de mettre l'accent sur l'existence de dynamiques horizontales, qui concernent divers acteurs publics et privés et reposent sur des procédures et des instruments davantage que sur des prescriptions et des règles (Commaille et Jobert, 1998 ; Lascoumes et Le Galès, 2004). Parallèlement, se sont développées des approches qui s'opposent elles aussi à une conception fonctionnaliste et hiérarchique de la régulation en cherchant notamment à montrer l'articulation entre régulation et conflit. Il s'agit des théories de la régulation développées par des économistes (Boyer et Saillard, 1995) et des théories de la régulation sociale développées par des sociologues (Reynaud, 1993 ; de Terssac, 2003). Malgré leurs différences, ces deux types de théories se rejoignent dans l'effort pour intégrer les contradictions et les conflits sociaux et, plus généralement, la dynamique de l'action sociale dans la théorisation des processus de construction d'une intégration et d'une stabilisation de l'ordre social.

L'approche de la régulation que nous avons mobilisée dans la recherche *Reguleduc* s'inscrit dans cette perspective constructiviste, notamment celle ouverte par les travaux de Jean-Daniel Reynaud. Nous considérons ainsi que la régulation sociale désigne les processus multiples, contradictoires et parfois conflictuels d'orientation des conduites des acteurs et de définition des règles du jeu dans un système social (Reynaud, 1993 ; Maroy et Dupriez, 2000). De ce fait, la régulation dans le système éducatif, comme dans d'autres champs sociaux, procède de plusieurs sources entrecroisées. Elle est d'abord politique et institutionnelle au sens restreint et formel du terme et renvoie alors aux modes d'orientation, de coordination et de contrôle des acteurs par des autorités publiques. Ces modes sont objectivés et institutionnalisés dans des dispositifs légaux — et dans ce cas, la régulation politique est pour l'essentiel une réglementation — mais aussi, plus récemment, dans des dispositifs d'incitation, d'évaluation, d'émulation et de concertation (*benchmarking*, bonnes pratiques, bassins d'établissements).

Les règles du jeu sont construites simultanément « par le bas », c'est-à-dire par des acteurs en situation pour résoudre les problèmes de coordination et d'orientation dans des systèmes d'action organisés. Elles dérivent de régulations organisationnelles et interorganisationnelles autonomes qui interagissent avec la régulation de contrôle promue par les autorités politiques ou administra-

tives. La régulation est enfin normative et cognitive car les choix, tant au niveau de décideurs que des acteurs de la base, sont influencés par des valeurs et des hypothèses sur le fonctionnement du monde physique et social historiquement situées. La régulation est donc un processus multiple par ses sources, ses mécanismes, ses objets, mais aussi par la pluralité des acteurs qui la construisent. Elle est toujours une multirégulation ne produisant pas seulement de l'ordre et de l'ajustement, mais aussi du désordre et des contradictions (Maroy, 2006b).

### 1.2. *Multirégulation et interdépendances compétitives entre établissements*

Dans la recherche *Reguleduc*, nous nous sommes interrogés sur cette multirégulation des systèmes éducatifs, en portant délibérément notre attention sur le niveau local. Notre investigation ne s'est pas limitée à une description morphologique des cadres institutionnels qui organisent dans chaque système national les règles formelles, mais elle a visé à analyser les régulations en action dans six espaces scolaires locaux. Parmi les objets auxquels nous avons accordé un intérêt particulier, il y a les interdépendances compétitives entre établissements et ce notamment en raison de leurs effets sur les ségrégations et sur les inégalités éducatives. Divers travaux ont pu montrer en effet que la concurrence renforce la segmentation des publics scolaires entre les établissements suivants des critères académiques, sociaux et ethniques alors que l'on sait que la concentration d'élèves de niveau faible dans les classes et les établissements diminue leur capacité à progresser dans les apprentissages (Duru-Bellat et Mingat, 1997 ; van Zanten, 2001 ; Dupriez et Draelants, 2004 ; Felouzis, 2005).

Nous avons considéré les établissements scolaires comme des organisations se situant au croisement de plusieurs régulations. On y observe d'un côté des régulations autonomes que construisent les professionnels de l'éducation dans leur activité quotidienne. D'un autre côté, les établissements sont soumis aux réglementations et aux actions de contrôle ou de coordination émanant de l'État central ou d'institutions de régulation que nous avons appelées « intermédiaires » : les Rectorats et les Inspections académiques, les services d'inspection, les *local education authorities*, les municipalités, les réseaux d'enseignement selon les cas nationaux. Ces deux modes de régulation interagissent au sein des établissements. En outre, en nous démarquant d'une grande partie des travaux francophones sur les établissements qui se focalisent sur ces deux types de régulation, nous avons cherché à tester l'hypothèse que les établissements sont également soumis à des régulations interorganisationnelles qui procèdent des relations d'interdépendance qui se tissent entre des établissements situés dans un même espace de proximité (van Zanten, 2001, 2006a, 2006b).

Les « interdépendances compétitives » désignent le fait qu'un établissement X est affecté directement par les pratiques des établissements situés dans le même espace ou dans des espaces voisins en relation avec les ressources convoitées par chacun (des élèves, des enseignants, des moyens financiers...) et par rapport auxquelles ils sont objectivement et se perçoivent le plus souvent subjectivement en situation de concurrence (Delvaux et van Zanten, 2006). Ces interdépendances compétitives s'ancrent dans les règles du jeu qui dérivent des réglementations mais aussi de processus locaux. La notion d'« interdépendance compétitive » est ainsi plus englobante et plus ouverte que les notions de « marché » ou de « quasi-marché » car on peut avoir affaire à des interdépendances compétitives entre écoles, sans nécessairement se trouver dans un système institutionnel national qui promeut ces modes de régulation, ce qui était le cas d'au moins deux des six espaces observés.

Dans la théorie économique néoclassique, le marché est défini comme un mécanisme de coordination entre acteurs, basé sur un échange monétaire. En partant de cette définition, on ne peut

considérer l'enseignement obligatoire des cinq pays analysés comme un vrai marché éducatif. En revanche, dans certains pays, les dispositifs institutionnels favorisent, de façon volontaire ou involontaire, des phénomènes de « quasi-marché » à savoir des mécanismes de coordination hybride articulant certains éléments d'une coordination de type bureaucratique et certains éléments d'une coordination de marché (Bartlett et Le Grand, 1993). Dans le champ scolaire, le quasi-marché est une forme institutionnelle qui suppose un principe de libre choix de l'école par les usagers, un principe de financement au moins partiellement public des établissements en fonction du nombre d'élèves et une autonomie pédagogique et gestionnaire de l'établissement. Si les acteurs (parents et professionnels de l'éducation) ont plus d'autonomie, l'État continue à jouer un rôle important de régulation en limitant, par exemple l'entrée de nouveaux offreurs ou en contrôlant le contenu des programmes d'enseignement. Cette forme institutionnelle a été promue par un certain nombre de théoriciens libéraux en tant qu'elle favoriserait, davantage que le système de contrôle politique et bureaucratique, une amélioration de la qualité, voire de l'équité des systèmes éducatifs (Chubb et Moe, 1988 ; Maroy (2006a).

Le quasi-marché scolaire a été développé en Angleterre suite à l'*Education Reform Act* de 1988. Il est également présent de longue date en Communauté française de Belgique, car, d'une part, la Constitution garantit aux parents le libre choix de l'école en fonction de leurs préférences philosophiques et, d'autre part, une large autonomie est octroyée aux établissements, par ailleurs, financés en fonction du nombre d'élèves inscrits<sup>1</sup>. En revanche, les établissements ne sont pas régulés par un dispositif de quasi-marché dans les autres contextes étudiés. L'admission des élèves est la plus administrée en France où les familles doivent inscrire leur enfant dans l'école publique de leur secteur alors que les établissements sont obligés d'accueillir tous les élèves qui y résident et ne peuvent inscrire sans autorisation des élèves d'autres secteurs. Des dérogations peuvent néanmoins être demandées par les familles alors que l'enseignement privé fonctionne sur le régime du libre choix des familles et des établissements. En Hongrie et au Portugal, les familles ont la possibilité d'exprimer certains choix, de même que les établissements, qui doivent accueillir les enfants habitant dans le secteur scolaire, mais peuvent recevoir des élèves venant d'autres communes ou arrondissements s'ils ont des places disponibles. Ajoutons encore que le financement des écoles et leur dotation en ressources enseignantes ne se font pas, dans ces trois pays, strictement au prorata des élèves inscrits dans les établissements, les autorités locales faisant des arbitrages en fonction de diverses considérations politiques et bureaucratiques.

## **2. Interdépendances compétitives et logiques d'action des établissements**

### *2.1. Des interdépendances compétitives localement construites*

Or dans tous ces systèmes existent à des degrés divers des interdépendances compétitives structurées par des cadres institutionnels nationaux, mais aussi, et surtout, par des facteurs locaux dont le poids éloigne encore davantage les dynamiques observées de l'idéal-type du quasi-marché. Les contextes étudiés sont plutôt des « arènes locales de compétition » (Glatter et al., 1997),

---

<sup>1</sup> Cependant, entre ces deux quasi-marchés, la situation la plus libérale prévaut dans l'espace belge de Charleroi car les parents ont une totale liberté de choix de l'établissement entre les différentes écoles et « réseaux » d'enseignement alors que les établissements ont une large latitude de « tri » des élèves. En revanche, en Angleterre, dans certaines LEA, dont celle que nous avons étudiée, si les écoles privées ou *voluntary aided* et les « *specialist schools* » peuvent dans une large mesure choisir leurs élèves, il peut y avoir des critères de priorité (*banding system*) dans les écoles publiques « surdemandées » par les parents afin d'éviter une trop forte hétérogénéité interétablissements du point de vue des « aptitudes » des élèves.

des « marchés vécus » (*lived markets*) (Lauder et Hughes, 1999), des « espaces de concurrence » organisés principalement autour de « circuits de scolarisation » des élèves et des familles (Gewirtz et al., 1995 ; Broccolichi et van Zanten, 1997). En effet, si des interdépendances compétitives peuvent émerger autour de n'importe quelle ressource, il en est une qui apparaît partout centrale, à savoir les élèves, et ce, pour au moins deux raisons. La première est que le nombre et les caractéristiques des élèves influent généralement de façon décisive sur l'importance et la qualité des autres ressources (moyens financiers, offre éducative, enseignants, locaux). La seconde est que les caractéristiques des élèves ont des effets très importants sur les conditions de travail, sur les résultats et les satisfactions professionnelles des enseignants et sur l'image des établissements. La première raison conduit les établissements à entrer dans une compétition de premier ordre dont le but est d'accroître le nombre d'élèves en vue de garantir la survie de l'établissement ou d'accroître les autres ressources ; la seconde à une compétition de second ordre pour capter les meilleurs élèves et améliorer ainsi l'exercice des activités professionnelles et le prestige institutionnel (Gewirtz et al., 1995).

L'analyse des interdépendances compétitives locales qui se nouent entre les établissements autour des élèves suppose de tenir compte de la combinaison simultanée de plusieurs processus en lien avec trois catégories d'acteurs : les familles, les acteurs politiques et les établissements. À propos des familles, il est possible d'avancer trois constats majeurs :

- l'importance d'une démographie en baisse sur la compétition de premier ordre (facteur très important à Budapest et Charleroi) mais aussi d'une démographie en hausse sur la compétition de second ordre (facteur présent dans le *borough* de Londres et dans certaines des communes étudiées dans la banlieue parisienne) ;
- le poids de la densité et de l'accessibilité de l'offre (importantes dans tous les contextes locaux étudiés) sur les flux interétablissements ;
- les effets des ressources culturelles, économiques et sociales des familles sur le volume et les types de choix qui construisent la demande, étant entendu que tous les contextes locaux étudiés étaient caractérisés, à des degrés variables, par une hétérogénéité sociale.

Un deuxième ensemble de processus renvoie aux modes de régulation locale qui conservent une part d'autonomie vis-à-vis des modes de régulation nationaux, même dans les pays les plus centralisés comme la France ou le Portugal, pour au moins trois raisons :

- la coexistence de plusieurs agents et types de régulation de contrôle au niveau national qui produit des effets non planifiés et favorise l'émergence de régulations autonomes au niveau local ;
- la marge de liberté qu'ont les acteurs locaux pour interpréter les régulations politiques globales en fonction de leurs intérêts ou de leurs ethos professionnels et des situations locales ;
- la possibilité qu'ont ces mêmes acteurs de favoriser au sein d'instances formelles de concertation (réseaux, bassins) ou de façon plus informelle, des formes de coordination interétablissements qui prolongent les régulations nationales ou qui en divergent et qui peuvent limiter la compétition ou, au contraire l'accroître par la constitution de « coalitions » d'établissements (établissements publics versus établissements privés, établissements dotés d'une attractivité moyenne versus établissements très attractifs).

Enfin, un troisième ensemble de processus a trait aux caractéristiques des établissements et notamment à trois d'entre elles qui jouent un rôle majeur du point de vue de la compétition. Il s'agit,

d'une part, des caractéristiques du public d'élèves du point de vue du genre, de l'appartenance sociale et ethnique et du profil académique. Ces caractéristiques constituent des repères visibles et « sensibles » pour les parents pour évaluer le fonctionnement des établissements parce que la plupart d'entre eux sont convaincus du poids majeur de l'« effet de composition du public » (*school-mix effect*) alors que le fonctionnement interne leur semble opaque et que les informations contenues dans les *league tables* en Angleterre ou les palmarès d'établissements en France leur paraissent souvent abstraites (Ball et Vincent, 1998 ; van Zanten, 2006c). Il s'agit, d'autre part, des options offertes par les établissements que beaucoup de parents connaissent car elles font l'objet d'une communication externe (brochures, sites web, réunions). Enfin, l'autonomie dont disposent les établissements en matière d'organisation interne des classes et des groupes joue également un rôle essentiel.

## 2.2. Les logiques d'action idéal-typiques des établissements en réponse à la compétition

La façon dont les établissements mobilisent ces dimensions, le recrutement d'un public, l'offre éducative d'options et la constitution des classes est une composante essentielle de leurs logiques d'action. Nous entendons ici par logiques d'action les orientations dominantes données à la conduite d'un établissement dans différents domaines d'action, par des décisions, des routines ou des choix pratiques, telles qu'elles sont reconstituées *ex post* par un observateur. Le terme de logique ne se « réfère pas ici à un raisonnement explicite structurant un discours, mais bien à une cohérence implicite entre une série de pratiques contribuant à réaliser une certaine orientation » (Remy et al., 1978, p. 93). Ce concept se distingue ainsi de celui de « stratégie » tel qu'il est couramment mobilisé à la fois par le fait qu'il intègre des choix plus ou moins inconscients et des routines et parce qu'il postule que ces choix ne relèvent pas seulement d'une orientation instrumentale, mais également d'orientations expressives ou axiologiques. Nous considérons en outre que les logiques d'action sont fortement conditionnées par la nature des régulations politiques et administratives locales et nationales, notamment le degré d'autonomie octroyé aux établissements, et par la nature des interdépendances compétitives auxquelles nous nous intéressons particulièrement ici, mais aussi par des facteurs internes que nous n'examinons pas dans ce texte (voir Maroy, 2006b ; van Zanten, 2006a).

Dans l'analyse qui suit nous avons privilégié deux variables seulement qui nous semblent influencer de façon décisive sur les logiques d'action des établissements dès lors qu'on s'intéresse à la façon dont ceux-ci se situent par rapport à leur environnement institutionnel. Il s'agit, d'une part, du caractère plus ou moins ouvert et plus ou moins stable des interdépendances compétitives en lien avec les dynamiques démographiques, urbaines et sociales et avec les cadres institutionnels. Pour synthétiser les résultats et les rendre plus intelligibles, nous distinguons deux situations contrastées. Dans le premier cas, la compétition est ouverte et instable, c'est-à-dire un nombre important d'établissements peut potentiellement s'engager dans des logiques compétitives et leur engagement modifie l'espace de jeu au fur et à mesure. Dans le second cas, la compétition est au contraire fermée et stable. Elle ne concerne qu'un nombre limité d'établissements et la configuration des participants et des flux d'élèves évolue peu et lentement. D'autre part, la seconde variable renvoie quant à elle aux caractéristiques des établissements et à la façon dont celles-ci contribuent à les ordonner au sein d'une échelle hiérarchique locale. Nous distinguons à nouveau deux types de positions contrastées : en haut et en bas de la hiérarchie. Les logiques d'action des établissements en fonction de ces deux dimensions — qui font l'objet d'un filtrage subjectif par les acteurs des établissements pouvant conduire ces derniers à déformer la réalité et à produire

Tableau 1

Orientations dominantes dans les logiques d'action des établissements suivant leur position et la nature des interdépendances compétitives

Intensité des interdépendances compétitives/position hiérarchique	Compétition ouverte et instable	Compétition limitée et stable
Position élevée	Logique de conquête	Logique de rente
Position moyenne ou basse	Logique de diversification	Logique d'adaptation

des réponses inadaptées — relèvent alors de quatre idéaux-types comme le montre le tableau ci-dessous (Tableau 1).

Les établissements situés, en fonction de leurs résultats et de leur public, en haut de la hiérarchie développent deux types idéaux de logiques d'action suivant l'ampleur et l'intensité des interdépendances compétitives. Quand la compétition est ouverte et instable, que ce soit en raison d'évolutions quantitatives ou qualitatives de population ou en raison des modes de régulation ou de changements de réputation des écoles, les établissements qui, par leurs caractéristiques, ont la possibilité d'attirer des élèves et surtout des « bons » élèves, vont s'efforcer de le faire en développant des logiques de conquête. Des pratiques de ce type ont été observées dans tous les contextes urbains étudiés, mais avec une acuité particulière dans ceux où les situations locales et les régulations politiques les favorisent et les encouragent.

Par exemple, dans l'arrondissement de Paladomb à Budapest, un espace local caractérisé par une forte baisse démographique (−6 % par an), on assiste à une concurrence de premier et de second ordre non seulement entre les établissements primaires (6–14 ans) du centre mais aussi entre ceux-ci et des lycées (14–18 ans) réputés d'autres arrondissements, autorisés à ouvrir des classes dès l'âge de 12 ans, pour les élèves « à fort potentiel ». Dans ce contexte, Martyn, établissement en haut de la hiérarchie scolaire locale est tout entier orienté vers la conquête de nouveaux élèves et y réussit (accroissement de plus de 10 % de sa population scolaire) grâce à une offre de programmes alliant études et sports et à une direction managériale qui organise des sélections d'élèves illégales mais tolérées par la municipalité. De même, Tennysson, située dans un *borough* du grand Londres très composite ethniquement et socialement défavorisé, est une école qui a réussi à garder les élèves de classes moyennes de l'arrondissement, face à la concurrence des établissements des *borough* voisins, grâce à la possibilité qu'elle a saisie, dans le cadre de la politique de diversification des établissements encouragée en Angleterre, de devenir une « *specialist school* » orientée vers les communications et les médias.

En revanche, quand la compétition est limitée et stable en raison de la fixité relative des familles, des règles et des réputations des établissements, les établissements situés en haut de la hiérarchie peuvent maintenir des logiques de « rentiers ». Ces établissements se contentent d'entretenir leur bonne réputation grâce à un maintien sans trop d'effort de leurs pratiques de sélection, puisqu'ils sont par définition très demandés. Ils développent peu de stratégies de promotion, leur réputation bien établie se transmettant par ouï-dire, et se montrent peu novateurs en matière d'une offre d'enseignement qui demeure très classique avec, notamment dans les établissements belges et français, le maintien des langues anciennes et le poids prépondérant des mathématiques comme moyen de sélection des meilleurs. À l'attachement à un curriculum classique s'ajoute souvent l'importance accordée, notamment dans les établissements privés, au maintien d'une bonne discipline par l'application de règles strictes. Bref, ces établissements, présents dans tous les contextes



locaux, reproduisent un modèle traditionnel de l'excellence qui n'a rien perdu de son attrait auprès de larges fractions de parents des classes supérieures et moyennes (Edwards et Whitty, 1997).

Les établissements situés au bas de la hiérarchie ou occupant une position moyenne mais en déclin tendent à adopter eux aussi des types idéaux de logiques d'action différents suivant le degré de compétition dans l'environnement local. Ceux qui se trouvent encastrés dans des contextes très compétitifs sont à la fois poussés et forcés à réagir pour limiter ou stabiliser la baisse de la population d'élèves et éviter la dégradation de leur image. Toutefois, contrairement aux établissements situés en haut de l'échelle locale, ils n'ont pas les ressources nécessaires pour mettre en place des stratégies ambitieuses et durables, ce qui les conduit à développer des tactiques plus ou moins efficaces, de diversification de l'offre éducative, des filières ou des classes au sein de l'établissement, leur évitant de devenir des écoles « difficiles » ou « ghettos » en favorisant une diversité sociale dans la composition du public des élèves. Dans le même but, diverses tactiques de filtrage des élèves à l'inscription, voire le recours aux exclusions disciplinaires peuvent être utilisées lorsque les règles pour l'affectation et la distribution interne des élèves laissent une latitude aux établissements.

C'est le cas à Charleroi où certains établissements développent simultanément une diversification de leur offre éducative et des formes de sélection de leur public fondées sur des critères comportementaux. Ne pouvant pas prétendre aux meilleurs élèves sur le plan académique, Meunier développe ainsi des options « générales » mais aussi des options « techniques » qui lui permet d'accueillir une large variété des élèves qu'il recrute à proximité. Néanmoins, cette ouverture s'accompagne d'un souci de garder de façon prédominante un public d'élèves ayant de bonnes dispositions vis-à-vis des apprentissages et de l'école, soutenus à la maison et « calmes » : ainsi l'école n'inscrit pas, dans des classes dites d'accueil, les élèves qui n'ont pas le certificat d'études de base, y compris ceux issus de sa section d'enseignement primaire ; elle n'hésite pas à exclure les groupes d'élèves trop problématiques sur le plan disciplinaire.

En revanche, dans des contextes locaux où, comme en région parisienne, les réglementations en vigueur contraignent fortement les établissements publics en matière de sélection, c'est surtout la répartition interne des élèves — moins contrôlée — qui est utilisée pour offrir une certaine diversification interne. Le collège Ferry, qui avait dû faire face à une baisse constante d'effectifs et à la fuite des classes moyennes vers l'enseignement privé, au point qu'il était menacé de fermer par l'Inspection académique à la fin des années 1980 a mis en place une politique de ce type qui lui a permis d'augmenter sa population de 350 élèves entre 1988 et 1999. La stratégie du chef d'établissement, soutenu par la municipalité et par l'Inspection académique, a été, d'une part, la mise en place des classes désectorisées à horaires aménagés en musique, des classes latinistes pour les élèves du secteur dès la sixième, et une carte des langues qui prévoit six cours différents de seconde langue vivante et, d'autre part, la création d'autres classes (classe d'aide et de soutien, classe pour les non-francophones) en direction des publics en difficulté. Cette « bipolarisation » au sein d'établissements ayant des réputations médiocres et des publics hétérogènes a aussi été observée à Budapest où les établissements cherchent à conserver certaines catégories d'élèves en difficulté, par exemple des enfants tsiganes, qui leur apportent des ressources complémentaires au titre de la discrimination positive.

En revanche, les établissements qui savent que leurs mauvais résultats et la concentration d'élèves en difficulté ne leur permettent pas de jouer le jeu d'une concurrence, ou qui sont situés dans des espaces urbains très ségrégués, développent des logiques d'action tournées prioritairement vers l'intérieur, c'est-à-dire vers l'adaptation à un public non choisi. Ces logiques s'accompagnent le plus souvent d'une posture de résignation vis-à-vis des apprentissages. Les enseignants y développent des éthiques et des pratiques professionnelles « humanitaires » qui

visent davantage à maintenir un bon climat relationnel avec les élèves et à limiter leur souffrance qu'à encourager leurs progressions scolaires. Le chef d'établissement oriente également son action vers des objectifs internes, notamment la réduction des incidents perturbateurs et le maintien de la paix sociale.

Dans des contextes où la situation démographique ou les règles en vigueur concernant l'affectation des ressources contraignent les établissements à fixer ce public non choisi comme à Charleroi et à Budapest, on constate que certains de ces établissements se spécialisent dans la prise en compte des difficultés psychosociales des élèves, constituant des niches qui les mettent à l'abri des effets de la compétition de premier ordre sur le nombre d'élèves. Ailleurs, on observe souvent des déperditions d'élèves avec des établissements qui arrivent à tenir pendant une durée plus ou moins longue tout en voyant leur mauvaise position se maintenir ou s'aggraver et d'autres qui sombrent dans un état anémique (van Zanten, 2001). Il arrive cependant aussi que certains établissements en bas de l'échelle se battent pour améliorer leurs résultats dans une optique plus égalitariste. Ces établissements « mobilisés », grâce à la présence d'équipes enseignantes et des chefs d'établissements qui s'organisent en vue d'objectifs pédagogiques précis, peuvent alors prétendre améliorer leur position et à terme leur attractivité (Dubet et al., 1989).

### **3. La variabilité et les limites des régulations publiques**

Si l'on retrouve, malgré l'existence de cadres institutionnels très divers, des interdépendances compétitives dans tous les contextes locaux et nationaux étudiés, doit-on dès lors les considérer comme un mouvement de fond que les régulations publiques s'avèrent impuissantes à limiter ? Observe-t-on en fait le passage d'une régulation politique à une régulation par la pression des usagers et par le jeu de la concurrence ? Sans aller aussi loin, on ne peut manquer de constater les limites de l'action des agents de la régulation publique sur les interdépendances compétitives dans la plupart des contextes et de s'interroger sur leurs causes. Celles-ci semblent relever à la fois de facteurs individuels et locaux (les valeurs, les connaissances et les résistances locales qu'informent les choix concrets des acteurs de la régulation intermédiaire) et de facteurs structurels, à savoir les limites des dispositifs de régulation institutionnelle existants.

#### *3.1. Le rôle des valeurs, des connaissances et de la capacité à résister aux pressions des agents de la régulation*

La volonté politique de régulation des effets des interdépendances compétitives est fort variable entre les contextes analysés. L'analyse des discours et des pratiques des autorités de régulation intermédiaires, régionales ou locales, montre que les agents opérant à ce niveau sont plus ou moins sensibles aux inégalités sociales d'éducation et aux effets de la compétition sur ces inégalités, leurs dispositions éthiques à l'égard de ces questions étant influencées par les rhétoriques et directives politiques et professionnelles nationales, mais aussi locales. Ces agents, en lien notamment avec l'existence ou non de dispositifs d'observation et d'évaluation nationaux ou locaux, disposent par ailleurs d'informations plus ou moins précises sur les effets de la compétition en matière de ségrégations et d'inégalités leur permettant d'agir de façon efficace. Ce à quoi il faut ajouter qu'ils se heurtent à des résistances plus ou moins fortes des acteurs locaux.

Les enjeux de la hiérarchisation entre les établissements et de la ségrégation sont apparus particulièrement thématiques dans les espaces locaux analysés en Belgique et en France tout en donnant lieu à une mobilisation inégale et différente des acteurs. En France, on a observé dans les deux contextes métropolitains, Lille et l'Est parisien, une volonté politique forte de la part des

instances déconcentrées et de la part de certaines municipalités de limiter les effets négatifs des interdépendances compétitives au travers d'actions visant soit à modifier les secteurs scolaires, soit à limiter les dérogations pour changer d'établissement. Cette volonté politique se heurte néanmoins aux stratégies offensives ou défensives de la part des professionnels de l'éducation et des parents qui mobilisent d'autres moyens d'action. Les directeurs des établissements les plus « entrepreneurs » arrivent notamment à contourner ces régulations par le développement, dans un cadre officiel ou de façon plus détournée, d'options leur permettant d'étendre de façon légale ou extralégale leur public potentiel. Ces stratégies, largement soutenues par des groupes de parents des classes moyennes et supérieures sont efficaces parce que les autorités locales ont une prise plus faible sur l'organisation pédagogique des établissements publics que sur les flux d'élèves. Par ailleurs, la volonté des autorités locales se heurte à un manque d'accès à l'ensemble de données pertinentes pour gérer l'offre et la demande : les services déconcentrés de l'État ne communiquent pas systématiquement leurs données aux municipalités ou aux conseils généraux et vice versa et, surtout, ni les autorités administratives ni les autorités politiques locales n'ont une vue d'ensemble du fonctionnement du secteur privé.

Malgré les écueils qu'elle rencontre en France, cette volonté apparaît plus affirmée qu'en Belgique où l'écart entre une rhétorique faisant appel aux valeurs de l'égalité et de l'intégration et les pratiques effectives des dirigeants politiques ou des réseaux d'enseignement est plus important. La diffusion de résultats d'études locales (Delvaux, 1997) ou d'évaluations internationales comme Pisa ont pu faire prendre conscience de la très forte ségrégation académique et sociale des publics entre les établissements et conduire à mettre en cause les effets négatifs des interdépendances qui y prévalent. Néanmoins et paradoxalement, la majorité des acteurs scolaires sont acquis à l'enracinement social de la « liberté d'enseignement » qui préserve, au moins en principe, l'autonomie de chaque réseau et satisfait les parents les plus actifs, dont tous les acteurs anticipent la très grande capacité de résistance à toute remise en cause du « libre choix ». Les réponses concrètes face aux interdépendances compétitives et aux ségrégations sont dès lors limitées à des politiques nationales de discrimination positive en faveur des élèves et des établissements défavorisés sans remettre en cause directement le cadrage institutionnel de quasi-marché qui alimente les interdépendances compétitives. Il s'agit surtout d'en atténuer les conséquences dans les écoles les plus défavorisées. Les acteurs locaux et intermédiaires s'efforcent aussi de limiter la concurrence en matière d'offre d'enseignement par la concertation au sein de leurs propres réseaux, sans que cela n'agisse sur les interdépendances compétitives entre établissements de réseaux différents et ne change significativement les logiques des établissements et leur hiérarchie (Delvaux et al., 2005).

Dans l'espace hongrois, la volonté de lutter contre les inégalités est présente chez certains responsables municipaux, mais elle se traduit surtout par une logique de discrimination positive en direction des élèves et des établissements en difficulté. Or les effets de cette politique ne sont pas tous positifs car elle encourage la spécialisation des établissements du point de vue de l'offre scolaire et du public, et contribue ainsi *volens nolens*, compte tenu de la faible régulation des choix des parents, à la fuite des bons élèves vers d'autres établissements. L'action sur les interdépendances compétitives se heurte en outre à deux problèmes : la faible connaissance qu'ont les autorités locales des flux d'élèves, notamment des flux interrégionaux, et la difficulté politique récurrente à régler entre arrondissements la question du financement de ces élèves « transfrontaliers ». À cela s'ajoute, comme en France, la résistance des familles les plus favorisées à tout effort pour limiter le jeu de la concurrence. Par exemple, au cours de notre enquête, une tentative de la municipalité — dont la motivation principale n'était pas d'ailleurs la lutte contre la ségrégation mais la rationalisation budgétaire — de fusionner deux écoles aux publics sociaux

très contrastés, s'est heurtée à une vive opposition des parents de l'école la mieux lotie et est restée sans suite. Les valeurs d'égalité sont également très présentes chez les agents des instances de régulation portugais autour notamment de la question des « élèves aux besoins particuliers ». Toutefois, la répartition de ces élèves entre les établissements représente un enjeu moins important qu'ailleurs.

Dans le quartier londonien, les enjeux scolaires et sociaux de la répartition des élèves entre les établissements sont clairement perçus par les agents de la LEA. En témoigne l'existence du *banding system*<sup>2</sup>, qui n'existe pas dans tous les *borough*, et qui est en fait une survivance de l'ancien ILEA du grand Londres, de tradition travailliste, et très investi par le passé dans la lutte contre les ségrégations et les inégalités. Cependant, ce système a été abandonné en 2004 à la fois en raison de l'absence d'une forte volonté politique nationale et locale et de la pression des établissements publics concernés dans le *borough* qui y voyaient une entrave face à la concurrence d'autres types d'écoles publiques spécialisées ou d'écoles privées. Les agents du LEA, dont l'ethos dominant est souvent égalitariste et humaniste, ont en fait largement perdu de leurs marges de manœuvre, d'une part, en raison de la montée des interventions et des directives des autorités centrales et, d'autre part, en raison de l'autonomie accrue des chefs d'établissements scolaires. Ainsi, ils ont fait l'expérience d'abord d'une privatisation complète de la LEA puisque sa gestion a été confiée par le gouvernement à une firme privée, puis d'une rétrocession à un consortium de représentants sociaux, politiques et scolaires locaux, sous la forme d'une « fondation pour l'éducation ». Cela a affaibli leur statut et limité leur capacité à mener des politiques locales ambitieuses et autonomes.

### 3.2. Les limites structurelles des dispositifs de régulation existants

Au-delà des facteurs axiologiques, cognitifs et politiques qui limitent au quotidien l'ardeur et l'efficacité des agents de régulation, il est important de souligner que les dispositifs de régulation et de réglementation existants dans la plupart des pays comportent en eux-mêmes des freins importants à une bonne maîtrise des choix des parents et des logiques concurrentielles des établissements. Une première limite est liée à la territorialisation de l'action éducative que l'on observe dans tous les contextes nationaux quels que soient le degré de décentralisation et le mode d'organisation du système d'enseignement. Les territoires administratifs (Académie, départements, communes, *boroughs*...) sur lesquels les autorités chargées de la régulation intermédiaire ont une compétence, ne correspondent que rarement aux contours réels des « espaces de concurrence » entre établissements et aux « circuits de scolarisation » des familles. Autrement dit, dans les zones urbaines, les interdépendances compétitives entre établissements traversent souvent plusieurs territoires administratifs. Or les responsables de ces derniers mettent généralement en œuvre des régulations de contrôle segmentées, sans tenir compte des interdépendances entre territoires.

À cette incomplétude géographique s'ajoute une incomplétude institutionnelle. En effet, les circuits de scolarisation des parents et les espaces de compétition des établissements traversent également les frontières institutionnelles des pouvoirs organisateurs (État ou collectivités territoriales, autorités publiques ou privés). Or ceux-ci n'agissent qu'exceptionnellement de façon coordonnée et ont recours à des modes de régulation distincts qui ne font pas l'objet d'harmonisations, ni même de confrontations. Cette double incomplétude, géographique et institutionnelle, à laquelle

---

<sup>2</sup> Le *banding system* permet d'équilibrer partiellement les populations scolaires des écoles « surdemandées » en établissant des critères de priorité, notamment en fonction des aptitudes scolaires des élèves.

il faut ajouter une incomplétude sectorielle, à savoir le manque d'articulation entre les politiques scolaires et les politiques de logement et d'urbanisation, conduisent au développement d'une multirégulation fragmentée, dont l'efficacité d'ensemble est réduite. L'addition d'un ensemble de régulations émanant de différents lieux, institutions et secteurs est inefficace ou porteuse d'effets pervers notamment parce qu'elle permet aux acteurs les plus dotés en ressources de profiter des interstices et des contradictions pour développer des pratiques autonomes dont ils sont les seuls à tirer bénéfice.

Ainsi, en France, à la très grande autonomie du secteur de l'Éducation par rapport à d'autres secteurs, s'ajoutent l'entrecroisement complexe de l'action d'une pluralité d'échelons déconcentrés et d'une pluralité d'instances décentralisées, en même temps qu'un fort clivage entre l'enseignement public et l'enseignement privé. Les effets pervers en sont multiples. Il en va ainsi notamment du renforcement du contrôle des flux d'élèves dans l'enseignement public qui encourage clairement parmi les catégories les plus favorisées la fuite vers l'enseignement privé, la migration vers des écoles d'autres communes ou encore des choix résidentiels guidés par le souci de se rapprocher du meilleur établissement (van Zanten, 2007). Or ces processus aboutissent à un renforcement des ségrégations académiques et sociales tout en créant de nouveaux problèmes au niveau des transports, de la sur- ou sous-occupation des bâtiments scolaires et des financements. À l'inverse, l'espace portugais observé constitue à cet égard un exemple « vertueux ». En effet, lorsque toutes les écoles présentes sur un espace dépendent de la même autorité de régulation et que les interdépendances compétitives débordent peu ses contours territoriaux, l'action de régulation apparaît clairement plus efficace et plus équitable. Une multirégulation efficace par rapport à cette situation supposerait donc de dépasser la fragmentation des instances de régulation et de frayer la voie à des coordinations entre elles. On est loin cependant de cette situation dans la plupart des contextes étudiés.

#### 4. Conclusion

Par-delà la variation des systèmes institutionnels, des interdépendances compétitives entre établissements ont été observées dans tous les contextes nationaux. Ces interdépendances dérivent de plusieurs sources. Tout d'abord, on constate dans tous les espaces étudiés des soucis de qualité de l'école de la part des familles qui conduisent une proportion plus ou moins grande d'entre elles à utiliser les possibilités et marges de choix que les réglementations leur ménagent, de façon volontaire ou involontaire. Ces comportements mettent en compétition les établissements et génèrent des interdépendances. Les logiques des établissements tendent à réagir ou à s'adapter aux effets de ces interdépendances compétitives, mais, se faisant, alimentent la compétition et renforcent la segmentation des publics scolaires. Toutefois, l'intensité des interdépendances compétitives et leurs effets négatifs sur la ségrégation scolaire dépendent également des régulations politiques nationales et locales. Les dispositifs nationaux ou leur interprétation locale peuvent, par exemple, augmenter ou tempérer les enjeux associés aux élèves dans la compétition de premier ordre en liant ou non le volume d'élèves aux autres ressources de l'école. De même, par rapport à la compétition de second ordre, la médiation des acteurs porteurs des régulations intermédiaires et locales joue un rôle décisif. Leurs valeurs dans le domaine de l'égalité, leurs représentations des phénomènes de compétition et de ségrégation, les connaissances factuelles et contextualisées sur lesquelles ils peuvent ou non appuyer leurs actions, tout comme les ressources qu'ils ont pour influencer les logiques d'établissements sont ici importantes.

Cependant, au-delà des pratiques des acteurs, ce sont aussi les dispositifs de régulation eux-mêmes qui s'avèrent souvent problématiques. La configuration dominante est en effet celle d'une

absence de coordination entre les divers régulateurs publics ou privés présents et compétents dans un territoire donné, ce qui alimente les sentiments d'impuissance des auteurs de la régulation de contrôle par rapport aux régulations autonomes et aux effets émergents des interdépendances compétitives. Il apparaît donc urgent d'inventer politiquement ce que Bob Jessop (2004) appelle une « méta-gouvernance », une « coordination des coordinateurs » qui permette d'agir à un niveau interorganisationnel et interinstitutionnel, afin d'agir contre les effets ségrégatifs et inégalitaires que produit très souvent la compétition entre établissements.

## Références

- Ball, S.J., Vincent, C., 1998. I heard it on the grapevine: hot knowledge and school choice. *British Journal of Sociology of Education* 1 (3), 377–400.
- Bartlett, W., Le Grand, J., 1993. The theory of quasi-markets. In: Le Grand, J., Bartlett, W. (Eds.), *Quasi-Markets and Social Policy*. MacMillan Press, Houndmills, pp. 13–34.
- Boyer, R., Saillard, Y. (dir.), 1995. *Théorie de la régulation. État des savoirs*. La Découverte, Paris.
- Broccolichi, S., van Zanten, A., 1997. Espaces de concurrence et circuits de scolarisation. L'évitement des collèges publics d'un district de la banlieue parisienne. *Les Annales de la recherche urbaine* 75, 5–17.
- Chubb, J.E., Moe, T.M., 1988. Politics, markets, and the organization of schools. *American Political Science Review* 82, 1065–1087.
- Commaillé, J., Jobert, B. (Eds), 1998. *Les métamorphoses de la régulation politique*. Librairie générale de droit et de jurisprudence, Paris.
- Delvaux, B., 1997. L'enseignement secondaire dans le bassin scolaire de Charleroi. Écoles, élèves, et trajectoires scolaires. *Les cahiers du CERISIS* 97/4.
- Delvaux, B., van Zanten, A., 2004. Les espaces locaux d'interdépendances entre établissements : une comparaison européenne. Deliverable 7 Reguleducnetwork, rapport pour la Commission européenne, FP5, Key action « Improving socio-economic Knowledge Base », [www.girsef.ucl.ac.be](http://www.girsef.ucl.ac.be).
- Delvaux, B., van Zanten, A. (Eds), 2006. Les espaces locaux d'interdépendance entre établissements : une comparaison européenne (special issue). *Revue française de pédagogie* 156.
- Delvaux, B., Giraldo, S., Maroy, C., 2005. Réseaux et territoires. Les régulations intermédiaires dans le système scolaire en Communauté française. Presses universitaires de Louvain, Louvain-la-Neuve.
- Dubet, F., Cousin, O., Guillemet, J.-P., 1989. Mobilisation des établissements et performances scolaires. *Revue française de sociologie* 30 (2), 235–256.
- Dupriez, V., Draelants, H., 2004. Classes hétérogènes vs classes homogènes : l'apport de la recherche à l'analyse de la problématique. *Revue française de pédagogie* 148, 145–165.
- Duru-Bellat, M., Mingat, A., 1997. La constitution de classes de niveau par les collèges : les effets pervers d'une pratique à visée égalisatrice. *Revue française de sociologie* 38 (4), 759–790.
- Edwards, T., Whitty, G., 1997. Marketing quality: traditional and modern versions of educational excellence. In: Glatter, R., Woods, P., Bagley, C. (Eds.), *Choice and Diversity in Schooling. Perspectives and Prospects*. Routledge, Londres & New York, pp. 29–43.
- Felouzis, G., 2005. Performances et valeur ajoutée des lycées : le marché scolaire fait des différences. *Revue française de sociologie* 46 (1), 3–36.
- Gewirtz, S., Ball, S.J., Bowe, R., 1995. *Markets, Choice and Equity in Education*. Open University Press, Buckingham, Philadelphia.
- Glatter, R., Woods, P.A., Bagley, C. (dir.), 1997. *Choice and Diversity in Schooling. Perspectives and Prospects*. Routledge, Londres & New York.
- Jessop, B., 2004. *Governance and Metagovernance: on Reflexivity, Requisite Variety and Requisite Irony*. Department of Sociology, Lancaster University, at [www.comp.lancs.ac.uk/sociology/papers](http://www.comp.lancs.ac.uk/sociology/papers).
- Lascoumes, P., Le Galès, P., (Eds), 2004. *Gouverner par les instruments*. Les Presses de Sciences-Po, Paris.
- Lauder, H., Hughes, D., 1999. *Trading in Futures. Why Markets in Education don't Work*. Open University Press, Buckingham & Philadelphia.
- Maroy, C., 2004. *Regulation and Inequalities in European Education Systems*. Rapport final Reguleducnetwork pour la Commission européenne, FP5, Key action « Improving socio-economic Knowledge Base », GIRSEF/Université de Louvain, [www.uclouvain.ac.be/girsef](http://www.uclouvain.ac.be/girsef).

- Maroy, C., 2006a. Quand les parents choisissent l'école. In: Chapelle, G., Meuret, D. (Eds.), *Améliorer l'école*. Presses universitaires de France, Paris.
- Maroy, C., 2006b. École, régulation et marché. Une analyse de six espaces scolaires en Europe. Presses universitaires de France, Paris.
- Maroy, C., Dupriez, V., 2000. La régulation dans les systèmes scolaires. Proposition théorique et analyse du cadre structurel en Belgique francophone. *Revue française de pédagogie* 130, 73–87.
- Remy, J., Voyé L., Servais, E., 1978. Produire ou reproduire. Une sociologie de la vie quotidienne. Tome 1. Éditions Vie Ouvrière, Bruxelles.
- Reynaud, J.-D., 1993. *Les règles du jeu. L'action collective et la régulation sociale*. Seconde édition. Armand Colin, Paris.
- Terresac (de), G. (Eds), 2003. *La théorie de la régulation sociale de J.D. Reynaud. Débats et prolongements*. La Découverte, Paris.
- van Zanten, A., 2001. L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue. Presses universitaires de France, Paris.
- van Zanten, A., 2006a. Les effets de la compétition sur les logiques d'action des établissements d'enseignement. *Raisons éducatives* 44, 15–25.
- van Zanten, A., 2006b. Compétition et fonctionnement des établissements scolaires : les enseignements d'une enquête européenne. *Revue française de pédagogie* 156, 9–17.
- van Zanten, A., 2006c. Une discrimination banalisée ? L'évitement de la mixité sociale et raciale dans les établissements scolaires. In: Fassin, D., Fassin, E. (Eds.), *De la question sociale à la question raciale ? Représenter la société française*. La Découverte, Paris, pp. 195–210.
- van Zanten, A., 2007. Les choix scolaires dans la banlieue parisienne : défection, prise de parole et évitement de la mixité. In: Lagrange, H. (Ed.), *L'épreuve des inégalités*. Presses universitaires de France, Paris, pp. 315–350.