



HAL
open science

Les politiques de choix de l'école et leurs effets

Agnès van Zanten

► **To cite this version:**

Agnès van Zanten. Les politiques de choix de l'école et leurs effets. Politique de la ville. Perspectives françaises et ouvertures internationales, La Documentation française/Centre d'Analyse Stratégique, pp.111-130, 2012, 9782110092328. hal-01044528

HAL Id: hal-01044528

<https://sciencespo.hal.science/hal-01044528>

Submitted on 29 Sep 2014

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

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

Les politiques de choix de l'école et leurs effets

Agnès van Zanten

En France, l'assouplissement de la carte scolaire est présenté dans les textes officiels comme un outil de promotion de l'égalité de chances. Il fait partie, avec les « internats d'excellence » et les « cordées de la réussite »¹, d'un ensemble de dispositifs qui visent à compenser les limites, voire pour certains l'échec des politiques territoriales, notamment de la plus emblématique d'entre elles, les zones d'éducation prioritaires², par une redéfinition radicale des objectifs, des bénéficiaires et des leviers d'action. En effet, dans le cadre de ces nouvelles politiques, ce qui est recherché, ce n'est pas l'amélioration globale des conditions de scolarisation de groupes importants d'élèves dans des territoires définis comme prioritaires en raison de la concentration de difficultés sociales et scolaires, mais de celles d'un petit nombre d'individus³. Ces derniers doivent remplir, de façon explicite ou implicite, deux critères, à savoir appartenir à des groupes ou à des territoires perçus comme « défavorisés », mais aussi faire preuve de bonnes dispositions à l'égard de l'école. Le principal levier devient à son tour l'accès de ces élèves à des environnements scolaires plus favorables à leur réussite que ceux qu'ils devraient fréquenter en fonction

[1] Les internats d'excellence [26 en 2011-2012] sont officiellement des établissements qui accueillent des collégiens, des lycéens et des étudiants autour d'un projet innovant pendant et après les heures de cours. Les cordées de la réussite désignent des partenariats, mis en place entre un ou plusieurs établissements d'enseignement supérieur d'une part et des lycées ou collèges d'autre part, pour promouvoir la réussite au moment de l'entrée dans l'enseignement supérieur, notamment dans des filières d'excellence.

[2] Les évaluations des ZEP, bien que dans l'ensemble à tonalité négative, sont insuffisantes pour évoquer un échec et n'explorent que de façon sommaire les raisons des résultats négatifs ou mitigés et les grandes variations entre zones et entre établissements.

[3] van Zanten A. [2009a], « New positive discrimination policies in basic and higher education: From the quest of social justice to optimal mobilisation of human resources? » in Simons M., Olseen M. et Peters M. (eds.), *Re-reading Education Policies. A Handbook studying the policy agenda of the 21st century*, Leuven, Sense Publishers, p. 478-494 ; Rochex J.-Y. [2010], « "Les trois âges" des politiques d'éducation prioritaire : une convergence européenne ? », in Ben Ayed C. (dir.), *L'École démocratique. Vers un renoncement politique ?*, Paris, Armand Colin, p. 94-120.

de leur lieu de résidence avec en outre, dans les cas des internats et des cordées, un accompagnement en principe plus étroit de leur parcours sur le plan pédagogique et éducatif.

Étant donné les enjeux symboliques et pratiques, tant individuels que collectifs, associés à ces politiques, il paraît important de se pencher sur leurs modalités concrètes et leurs effets. Menant par ailleurs une recherche sur les effets des cordées de la réussite et, plus généralement, des dispositifs d'ouverture sociale¹, et dans l'attente des résultats des évaluations en cours sur les internats d'excellence, nous nous intéresserons exclusivement dans cet article aux politiques de choix de l'école. Toutefois, l'observation de la seule situation française s'avérant insuffisante pour en donner une vision compréhensive, nous examinerons également des dispositifs en vigueur dans d'autres pays en distinguant trois types de modèles : les politiques de zonage, sans ou avec assouplissement des règles d'affectation ; les politiques de « quasi-marché » ; et les politiques incitatives en direction d'élèves ou d'établissements perçus comme désavantagés. Ces modèles se différencient les uns des autres par le degré de choix accordé aux familles², mais aussi par les mécanismes d'incitation et de régulation mis en place³.

1 ■ Les politiques de zonage, la carte scolaire et son assouplissement

Un premier type de politiques vise à limiter les choix scolaires des familles en affectant les élèves aux établissements selon des critères géographiques. Ces politiques avaient initialement pour but de rationaliser la gestion de l'offre et de la demande au plan local en tenant compte de l'importance qu'attachent les usagers à la proximité eu égard à deux singularités des établissements d'enseignement par rapport à d'autres équipements publics : le jeune âge de la population concernée et le caractère quotidien de la fréquentation. On leur a néanmoins progressivement assigné un troisième objectif, celui d'encourager la mixité sociale ou ethnique des élèves, à la fois pour renforcer la cohésion sociale – souvent de façon purement rhétorique bien qu'on dispose aujourd'hui

[1] van Zanten A. (2010), « L'ouverture sociale des grandes écoles : diversification des élites ou renouveau des politiques publiques d'éducation ? », *Sociétés contemporaines*, n° 78, p. 69-96.

[2] Dalsheimer-Van Der Tol N. (2010), « La carte scolaire : un éclairage international », *Éducation & Formations*, n° 79, p. 117-127.

[3] Pour une présentation plus détaillée de ces politiques, voir van Zanten A. et Obin J.-P. (2010), *La Carte scolaire. Deuxième édition*, Paris, PUF, coll. « Que sais-je ? » ; Felouzis G., Maroy C. et van Zanten A. (à paraître), *Les Marchés scolaires*, Paris, Presses universitaires de France.

d'un certain nombre d'études montrant le lien entre la ségrégation scolaire et les phénomènes d'incivilité et de violence entre élèves¹ – et pour favoriser la progression globale de tous les élèves ainsi que la réduction des inégalités, diverses études ayant montré que les classes hétérogènes sont favorables à la réussite des élèves et notamment à celle des élèves moyens ou moyens-faibles².

Cet objectif est cependant difficile à atteindre pour au moins trois raisons. La première est que le zonage conduit à transposer dans l'école les modes de distribution de la population dans les espaces résidentiels, favorisant la mixité scolaire quand elle est présente dans l'habitat, mais également la concentration de certaines catégories d'élèves dès lors que les établissements d'enseignement sont implantés dans des espaces caractérisés par une forte ségrégation sociale ou ethnique³. Il faut toutefois noter que le public scolaire n'est pas le simple reflet de la population. Certes, le zonage peut favoriser la mixité entre élèves dès lors qu'il existe déjà une mixité des populations dans l'environnement spatial proche des écoles, mais la façon dont les découpages géographiques sont conçus dans ces zones peut tantôt reproduire ou amplifier cette mixité si l'on intègre plusieurs quartiers, rues ou bâtiments ayant des profils socio-ethniques différents, tantôt la réduire si le tracé des secteurs reproduit délibérément – ou ignore – les micro-ségrégations dans l'habitat. Les autorités politiques et administratives locales tendent néanmoins à se montrer très réticentes à modifier les zonages existants, sauf quand la répartition des élèves s'avère très inadaptée par rapport aux dynamiques démographiques et aux mutations de l'urbanisation : non seulement les changements entraînent des perturbations pour les établissements et les parents mais aussi, et surtout, les rezonages destinés à accroître la mixité sont généralement fort impopulaires parmi les catégories sociales les plus à même d'exprimer leur mécontentement⁴.

La deuxième raison a trait au fait que la contrainte géographique n'affecte pas de la même façon toutes les familles et tous les établissements. Le principe de zonage crée un lien entre le lieu de résidence et le lieu de scolarisation qui *de facto* favorise les familles qui, grâce à leurs ressources économiques,

[1] Debarbieux E. et Blaya C. [2001], *Violence à l'école et politiques publiques*, Paris, ESF.

[2] Duru-Bellat M. et 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*, vol. 38, n° 4, p. 759-790.

[3] Orfield G. et McArdle N. [2006], *The Vicious Cycle: Segregated Housing, Schools and Intergenerational Inequality*, W06-4, Joint Center for Housing Studies, Harvard University.

[4] Laforge D. [2004], « Ce que la ségrégation scolaire doit à l'administration de l'Éducation nationale », *Revue française de pédagogie*, n° 148, p. 135-143.

peuvent choisir leur lieu de résidence en tenant compte des caractéristiques des établissements où elles souhaitent scolariser leurs enfants. En outre, dans la plupart des systèmes, le zonage n'inclut pas les établissements privés. Quand ils doivent s'autofinancer et demandent pour cela des frais d'inscription élevés, ces établissements s'adressent principalement aux familles fortunées et viennent ainsi redoubler les inégalités engendrées par les stratégies résidentielles, mais quand ils sont subventionnés par la puissance publique, ils sont aussi utilisés comme un recours par des familles ayant des revenus moyens, voire modestes¹. Dans tous les cas s'instaure alors une compétition plus ou moins intense avec les établissements publics qui favorise l'« écrémage » social et scolaire de ces derniers et accentue de ce fait les conséquences négatives en termes de cohésion sociale et d'accroissement des inégalités associées à la ségrégation².

Une troisième raison enfin est que les usagers du secteur public d'éducation se comportent de moins en moins comme des usagers loyaux ou passifs selon la terminologie d'Albert Hirschman³. Autrement dit, ils adoptent à l'égard des établissements scolaires une attitude vigilante qui les conduit, en cas d'insatisfaction, à les fuir ou, plus rarement, à agir pour infléchir leur fonctionnement⁴. Les recherches montrent notamment que l'inquiétude des classes supérieures et moyennes à propos des effets de la cohabitation avec les catégories populaires et avec les groupes issus de l'immigration sur les résultats scolaires ou la socialisation de leurs enfants les rend beaucoup moins tolérantes vis-à-vis de la mixité scolaire que de la mixité urbaine⁵. Ces parents utilisent alors la possibilité maintenue ou créée dans divers systèmes éducatifs, dont le système français, d'opter pour un établissement autre que celui qui leur est assigné par les autorités sur la base notamment de demandes curriculaires spécifiques, tous les établissements publics n'offrant pas les mêmes options.

[1] Langouët G. et Léger A. [1997], *Le Choix des familles*, Paris, Fabert ; Ballion R. [1990], *La Bonne école. Évaluation et choix du collège et du lycée*, Paris, Hatier.

[2] Broccolichi S., Ben Ayed C. et Trancart D. [dir.] [2010], *École : les pièges de la concurrence*, Paris, La Découverte ; Merle P. [2010], « Structure et dynamique de la ségrégation sociale dans les collèges parisiens », *Revue française de pédagogie*, n° 170, p. 73-86.

[3] Hirschman A. [1995], *Défection et prise de parole*, Paris, Fayard.

[4] van Zanten A. [2009b], *Choisir son école. Stratégies parentales et médiations locales*, Paris, PUF.

[5] Felouzis G., Liot F. et Perrotin J. [2005], *L'Apartheid scolaire : enquête sur la ségrégation ethnique dans les collèges*, Paris, Seuil ; Oberti M. [2007], *L'École dans la ville. Carte scolaire, ségrégation, mixité*, Paris, Presses de Sciences Po ; van Zanten A. [2006a], « Une discrimination banalisée ? L'évitement de la mixité sociale et raciale dans les établissements scolaires », in Fassin D. et Fassin E. [dir.], *De la question sociale à la question raciale ? Représenter la société française*, Paris, La Découverte, p. 195-210 ; van Zanten A. [2009c], « Le choix des autres. Jugements, stratégies et ségrégations scolaires », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 180, p. 25-34.

Ces démarches favorisent la hiérarchisation, voire la polarisation, de l'offre à l'intérieur du secteur public, et la ségrégation de publics¹. À la fuite s'ajoute une stratégie moins visible, qui ne relève pas de la défection mais d'une prise de parole à visée souvent exclusive. Elle consiste notamment à essayer de reconstituer des filières à l'intérieur des établissements pour que les meilleurs élèves soient regroupés dans les mêmes classes et à mobiliser fortement l'attention des enseignants sur le suivi de la scolarité de leurs enfants².

Les politiques de zonage strict ont été assouplies ou abolies dans de nombreux pays depuis les années 1980. En France, les mesures prises dans ce domaine ont été tardives et modestes. C'est seulement en 2007 qu'est introduit un assouplissement de la carte scolaire doublement limité car, d'une part, les procédures de sectorisation sont encore en vigueur, les élèves se voyant toujours attribuer une école mais les parents pouvant demander à en changer et, d'autre part, l'élasticité de l'offre n'a pas été augmentée pour tenir compte de celle de la demande. Il n'est donc pas étonnant de constater une érosion des taux de satisfaction – entre 2008 et 2009 on a pu observer une baisse de 5 % de taux de satisfaction qui s'est amplifiée les années suivantes³ – et un mécontentement croissant en particulier parmi les parents de milieu populaire que les dispositions prises prétendaient favoriser grâce à la priorité donnée au critère « boursier » dans l'octroi des dérogations⁴. Les effets à moyen et long terme sont plus difficiles à cerner, notamment parce que leur évaluation est très sensible à l'échelle adoptée et aux territoires sélectionnés pour l'analyse. Une étude récente menée par deux économistes⁵ conclut à un effet positif de l'assouplissement sur la mobilité des bons élèves issus des milieux défavorisés. Ces derniers auraient été plus nombreux à partir des collèges « ambition réussite »⁶ en direction de collèges caractérisés par de meilleurs résultats scolaires, sans pour autant que cette mobilité limitée

[1] Felouzis G. [2003], « La ségrégation ethnique au collège et ses conséquences », *Revue française de sociologie*, vol. 44, n° 3, p. 413-447.

[2] Raveaud M. et van Zanten A. [2007], « Choosing the local school? Middle class parents' values and social and ethnic mix in London and Paris », *Journal of Education Policy*, vol. 22, n° 1, p. 107-124 ; McGrath D. et Kuriloff P. [1999], « "They're going to tear the doors off this place": Upper-middle-class parent school involvement and the educational opportunities of other people's children », *Educational Policy*, n° 13, p. 603-629.

[3] van Zanten A. et Obin J.-P. [2010], *op. cit.*

[4] Oberti M., Preteceille E. et Rivière C. [2012], *Les effets de l'assouplissement de la carte scolaire dans la banlieue parisienne*, Rapport de recherche, HALDE, DEPP, OSC.

[5] Fack G. et Grenet J. [2012], *Rapport d'évaluation de l'assouplissement de la carte scolaire*, Paris, DEPP, PSE.

[6] En février 2006, le ministre de l'Éducation nationale, Gilles de Robien, a rendu publique la liste des 249 collèges « ambition réussite », appelés à obtenir, avec les 1 600 écoles de leurs secteurs, des moyens supplémentaires à la rentrée 2006 afin de déterminer où se situent les élèves qui ont le plus besoin d'aide et d'améliorer leur performance scolaire.

modifie sensiblement la composition sociale de leurs établissements d'origine et aggrave leur situation. D'autres études, plus nombreuses et émanant de sociologues, concluent plutôt à un renforcement de la ségrégation sociale et ethnique. Pierre Merle, notamment, pointe l'existence d'une forte corrélation dans le temps entre l'assouplissement et l'augmentation de la ségrégation scolaire dans neuf des dix plus grandes villes françaises et analyse de façon détaillée la relation étroite entre les choix scolaires effectués à Paris par les catégories aisées et l'augmentation de la ségrégation entre établissements¹.

2 ■ Les quasi-marchés scolaires, anciens et nouveaux

Dans d'autres systèmes d'enseignement, les parents sont incités à choisir. C'est le cas notamment des systèmes dits de « quasi-marchés ». Cette notion a été popularisée à l'occasion de réformes du système de santé et d'éducation au Royaume-Uni par le gouvernement de Margaret Thatcher². Le nouveau dispositif introduit par l'*Education Reform Act* de 1988 repose sur trois principes. Le premier, le plus emblématique, a consisté à retirer aux autorités locales le pouvoir d'allocation des élèves aux établissements et à permettre aux familles d'opter pour l'école publique de leur choix. Le deuxième, à favoriser la diversification de l'offre éducative en dotant les établissements d'une plus grande autonomie financière et pédagogique. Le troisième, enfin, à faire évoluer le rôle de l'État qui favorise le libre choix et la concurrence à l'aide de deux mécanismes principaux : le financement des établissements « par tête d'élève » et la plus grande diffusion d'informations sur leur fonctionnement³. Par extension, on peut utiliser le terme de quasi-marché pour faire référence aux systèmes dans lesquels l'État, comme aux Pays-Bas ou en Belgique, s'est depuis toujours porté garant de l'expression des valeurs et des conceptions des différentes communautés religieuses et politiques dans l'école en favorisant le libre choix total des établissements publics et privés et en assurant leur financement sur la base de leurs effectifs. Dans ces systèmes, on observe actuellement que les choix parentaux sont beaucoup moins guidés par des convictions religieuses ou politiques et bien davantage par l'offre éducative et les caractéristiques du public des établissements⁴.

[1] Merle P. [2012], *La Ségrégation scolaire*, Paris, La Découverte ; Merle P. [2010], *op. cit.*

[2] Le Grand J. et Bartlett W. [1993], *Quasi-Markets and Social Policy*, Londres, Palgrave Macmillan.

[3] Ball S. J. [1993], « Education markets, choice and social class: The market as a class strategy in the UK and the USA », *British Journal of Sociology of Education*, vol. 14, n° 1, p. 3-19.

[4] Karsten S. et Teelken C. [1996], « School choice in the Netherlands », *Oxford Studies in Comparative Education*, vol. 6, n° 1, p. 17-31 ; Delvaux B. et Joseph M. [2006], « Hiérarchie scolaire et compétition entre écoles : le cas d'un espace local belge », *Revue française de pédagogie*, n° 156, p. 19-27.

Que nous apprennent ces expériences étrangères ? Un premier constat est que l'existence du libre choix et, surtout, le passage d'une situation de choix contraint à celui d'une incitation à choisir conduisent de nombreux parents à demander des établissements autres que celui situé à proximité de leur domicile. Un des problèmes majeurs qui se pose alors est celui de la satisfaction des choix car, pour des raisons déjà partiellement évoquées, les vœux des parents se portent massivement sur certains établissements. Contraints de proposer un ordre de priorité, les responsables nationaux et locaux donnent souvent la préférence au critère de proximité car il apparaît comme un des plus légitimes et des plus faciles à mettre en œuvre. Or des mesures de ce type, qui ont été par exemple prises par la plupart des *boroughs* de Londres, reviennent d'une certaine façon à réintroduire une politique de zonage¹.

Les enquêtes montrent par ailleurs que les choix ne sont pas identiques entre les catégories sociales. Si la propension des parents de milieu populaire à choisir augmente avec l'ancienneté des quasi-marchés², ils sont toujours moins nombreux à agir dans ce sens que les parents d'autres catégories sociales pour des raisons d'ordre axiologique (leur attachement aux établissements locaux et l'importance qu'ils attribuent à la proximité dans le suivi de leurs enfants) et économique (les coûts associés à la fréquentation d'un établissement plus éloigné, *a fortiori* s'il est privé) mais surtout, d'ordre culturel et social. En effet, outre le fait que les parents des milieux populaires osent généralement faire des choix ambitieux seulement quand leurs enfants ont de bons résultats (sachant que ces derniers ont une probabilité beaucoup plus grande d'être des élèves moyens ou en échec), ils ont aussi plus de mal à décrypter les données institutionnelles permettant d'évaluer les établissements. Ils participent peu notamment aux réseaux et aux associations des parents véhiculant des informations « chaudes » et des jugements sur l'offre éducative locale³. Prenant acte de ces phénomènes, le gouvernement anglais a contraint les autorités éducatives locales en 2006 à mettre en place des « conseillers en choix » (*Choice Advisers*) pour aider « les plus vulnérables » à faire des choix informés.

[1] Butler T. et Hamnett C. [2010], « "You take what you are given": The limits to parental choice in education in East London », *Environment and Planning*, vol. 42, n° 10, p. 2431-2450.

[2] Gorard S., Fitz J. et Taylor C. [2001], « School choice impact: What do we know? », *Educational Researcher*, vol. 30, n° 7, p. 18-23.

[3] Ball S. J. et Vincent C. [1998], « "I heard it on the grapevine": "Hot" knowledge and school choice », *British Journal of Sociology of Education*, vol. 19, n° 3, p. 377-400 ; van Zanten A. [à paraître], « A good match: Appraising worth and estimating quality in school choice », in Beckert J. et Musselin C. (eds), *Constructing Quality. The Classification of Goods in the Economy*, Oxford, Oxford University Press.

Les éléments actuellement disponibles ne permettent pas d'établir l'existence d'effets significatifs de cette action¹.

Du côté des établissements, d'autres facteurs permettent de comprendre pourquoi les logiques de marché n'agissent pas souvent dans le sens d'une plus grande efficacité et d'une plus grande équité. On observe ainsi, d'une part, que l'incitation à la diversification de l'offre ne modifie pas de façon significative la hiérarchie des établissements. D'autre part, les pressions concurrentielles affectent les établissements de façon très différente en fonction de leur position statutaire dans les quasi-marchés locaux². Les établissements perçus comme se situant en haut d'une échelle – définie à la fois par les résultats obtenus et par le public qui fréquente l'établissement –, très demandés, en sont faiblement affectés et développent des logiques de « rentiers ». D'autres, un peu moins prestigieux, développent des stratégies de « conquête ». Dans les deux cas, l'action sur l'offre éducative vise davantage le maintien ou l'amélioration du statut que l'efficacité et celle en direction des usagers a pour but d'« écrémer » ou d'attirer de bons élèves souvent issus des catégories supérieures et appartenant au groupe ethnique majoritaire. C'est pour limiter cette dernière tendance qu'en Belgique, le décret « mixité » a contraint les établissements à donner la priorité non seulement au lieu de résidence des élèves mais aussi aux caractéristiques socioéconomiques des écoles primaires d'origine³. À Londres, certains *boroughs* pratiquent un système de *banding*, c'est-à-dire d'allocation des élèves aux établissements, après que ces derniers ont passé un test commun, pour obtenir des proportions comparables d'élèves « bons », « moyens » ou « en difficulté » dans chacun d'entre eux.

À l'autre extrême, les établissements en bas de l'échelle, s'ils pensent encore pouvoir attirer des élèves et s'ils disposent d'une autonomie officielle ou *de facto* en matière d'organisation pédagogique, tentent plutôt de diversifier leur offre interne, avec d'un côté des classes destinées à des élèves en difficulté

[1] Stiehl B., Shipton L., Coldron J. et Coldwell M. [2008], *Choice Advice. An Evaluation*, Centre for Education and Inclusion Research, Sheffield Hallam University et Department of children, schools, and families.

[2] van Zanten A. [2006b], « Compétition et fonctionnement des établissements scolaires : les enseignements d'une enquête européenne », *Revue française de pédagogie* n° 156, p. 9-17 ; Maroy C. et van Zanten A. [2007], « Régulation et compétition entre établissements scolaires dans six espaces locaux en Europe », *Sociologie du travail*, n° 4, p. 464-478 ; van Zanten A. [2011], « Compétition et choix dans le champ scolaire. Un modèle statutaire d'analyse des logiques institutionnelles et sociales », *Lien social et politiques*, n° 44, p. 179-196.

[3] West A., Hind A. et Pennell H. [2008], *Secondary Schools in London: Admission Criteria and Cream Skimming*, LSE, Centre for Educational Research ; Delvaux B. et Maroy C. [2009], « Justice scolaire et libre choix de l'école : le débat récent en Belgique francophone », *Éthique publique*, vol. 11, n° 1, p. 32-43.

– qu'il est parfois intéressant de continuer à attirer pour bénéficier de financements supplémentaires de la part du gouvernement ou de l'Union européenne, comme en Hongrie¹ – et d'autres destinées à retenir les bons élèves. Toutefois, quand le degré de ségrégation globale atteint un certain seuil, ces établissements développent des stratégies d'adaptation à leur public défavorisé qui, sauf dans le cas des établissements mobilisés autour de la réussite scolaire, vont plutôt dans le sens d'un nivellement par le bas des exigences au profit du maintien d'une certaine « paix scolaire ». Ces établissements ne sont en outre que rarement fermés et s'inscrivent ainsi dans la durée dans une spirale de déclin².

Certes, les travaux longitudinaux sur les politiques éducatives en Angleterre montrent, d'une part, une amélioration générale des performances et une diminution des écarts des résultats entre les établissements, notamment entre les établissements publics et privés. Ces travaux révèlent d'autre part un mouvement en zigzag des différences sociales entre établissements, avec une augmentation de la ségrégation dans les années qui ont suivi l'introduction des quasi-marchés, puis une diminution quelques années après, et une nouvelle augmentation de la ségrégation dans les années 2000³. Ces résultats doivent cependant être analysés en tenant compte d'au moins deux grands ensembles de facteurs. Le premier est la difficulté à faire la part de l'incidence des choix scolaires sur l'efficacité alors que, en Angleterre notamment, beaucoup d'autres politiques ont été mises en place simultanément dont certaines, de nature pédagogique, plus à même d'agir directement sur les performances. Le second concerne l'importance des variations entre zones qui conduisent certains chercheurs à souligner le faible intérêt d'agrégier des résultats renvoyant à des situations locales extrêmement diverses et le risque d'occulter ainsi les effets ségrégatifs des quasi-marchés là où ils sont les plus marqués, à savoir dans les quartiers des grandes agglomérations urbaines. Il faut par ailleurs noter que des études menées dans d'autres pays, par exemple en Nouvelle-Zélande, en Espagne ou en Suède où des quasi-marchés de différents types ont été introduits, concluent, quant à elles, à une augmentation de la ségrégation

[1] Bajomi I., Berenji E., Gabor E. et Imre A. [2006], « Positions, logiques d'action et inégalités entre les écoles d'un arrondissement de Budapest », *Revue française de pédagogie*, n° 156, p. 39-50.

[2] van Zanten A. [2012], *L'École de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue. Deuxième édition*, Paris, PUF, coll. « Quadrige ».

[3] Gorard S., Fitz J. et Taylor C. [2001], *op. cit.*

par les résultats scolaires mais aussi de la ségrégation sociale et ethnique, particulièrement marquée dans les villes¹.

3 ■ Les politiques de choix incitatives en direction d'élèves issus de groupes ou d'établissements « désavantagés »

Une partie des dispositifs développés depuis les années 1990 aux États-Unis se distingue des politiques de choix évoquées dans les deux sections précédentes par un ciblage beaucoup plus explicite des groupes ou des établissements désavantagés. L'objectif est triple : étendre les possibilités de choix à tous, compenser les avantages en termes de choix dont disposent les familles qui ont les moyens de résider à côté des meilleurs établissements ou de payer les frais d'établissements privés, et enfin améliorer la qualité des établissements situés dans les quartiers défavorisés. Il s'agit, d'un côté, des programmes de « *vouchers* », c'est-à-dire de « chèques éducation » distribués aux familles pour permettre à leurs enfants d'opter pour un établissements privé et, de l'autre, de la création des « *charter schools* », c'est-à-dire d'écoles publiques dotées d'une plus grande autonomie pour mettre en œuvre des projets pédagogiques et éducatifs plus efficaces et proches des attentes des familles, qui les choisissent avec l'accord des autorités éducatives.

Une première question que l'on peut se poser à l'égard de ces programmes concerne les caractéristiques précises de leurs bénéficiaires et leurs motivations. Les *vouchers*, qui peuvent être financés par les États, par des organisations privées ou par des fondations charitables, sont le plus souvent distribués sous condition de ressources et certains programmes remboursent aussi aux parents les frais de transport vers des établissements privés éloignés. Dans les États ayant introduit des *charter schools*, les élèves provenant de familles à bas revenus ou d'établissements scolaires ayant systématiquement de mauvais résultats aux évaluations ou les deux à la fois sont prioritaires, ainsi que, dans certains cas, les élèves appartenant aux minorités raciales et ethniques. Les évaluations de ces programmes montrent cependant que les critères de sélection varient d'un dispositif à l'autre et qu'ils ne sont pas toujours mis en œuvre de façon stricte. Ainsi, les programmes de *vouchers*,

[1] Waslander S. et Thrupp M. (1995), « Choice, competition and segregation: An empirical analysis of a New Zealand secondary school market 1990-1993 », *Journal of Educational Policy*, vol. 10, n° 1, p. 1-26 ; Reinoso A. O. (2008), « Middle-class families and school choice: Freedom versus equity in the context of a local education market », *European Educational Research Journal*, vol. 7, n° 2, p. 176-194 ; Söderström M. et Uusitalo R. (2010), « School choice and segregation: Evidence from an admission reform », *The Scandinavian Journal of Economics*, vol. 112, n° 1, p. 55-76.

notamment ceux sous condition stricte de ressources (« *means-tested* »), concernent principalement des élèves dont les parents ont des bas revenus ou appartiennent à des minorités, mais les chercheurs ont constaté diverses formes d'auto-sélection au sein de ces catégories, ne serait-ce que parce que les candidats doivent remplir de longs formulaires et parfois s'acquitter d'une petite somme d'argent. En outre, certains programmes, appliquant des critères moins stricts, n'interdisent pas à des catégories moyennes ou favorisées d'y avoir recours¹. Quant aux *charter schools*, leurs bénéficiaires apparaissent plus divers sur le plan social et ethnoracial, avec néanmoins une surreprésentation des élèves noirs et une sous-représentation des élèves blancs et hispaniques.

Diverses études ont également montré que les *charter schools* se caractérisent par un niveau de ségrégation ethnoraciale plus élevé que les écoles publiques traditionnelles². Une étude menée au Texas conclut ainsi que chacun des trois groupes considérés (Noirs, Blancs, Hispaniques) choisit des *charter schools* où sont concentrés des élèves de ce même groupe. Ces choix peuvent en partie s'expliquer par le fait que les critères les plus souvent cités pour définir une bonne école (les bons résultats, la discipline, la place des valeurs) ne le sont pas dans le même ordre pour chaque groupe, ce qui conduit tel groupe à préférer telle école plutôt que telle autre. Mais ils peuvent aussi s'expliquer, bien évidemment, par des préférences ethnoraciales inavouées ou inconscientes³. Dans le cas des Blancs, on peut également invoquer des phénomènes de « *white flight* »⁴ déjà largement présents dans les *magnet schools*⁵ créées dans les années 1970 et 1980, après l'échec des politiques de *busing*⁶ pour favoriser la déségrégation raciale. En effet, une étude conduite à

[1] McEwan P. [2000], « The potential impact of large-scale voucher programs », *Review of Educational Research*, vol. 70, n° 2, p. 103-149.

[2] Wells A. S., Lopez A., Scott J. et Holme J. J. [1999], « Charter schools as postmodern paradox: Rethinking social stratification in an age of deregulated school choice », *Harvard Educational Review*, n° 69, p. 172-204; Crew R. E. et Anderson M. R. [2003], « Accountability and performance in charter schools in Florida: A theory-based evaluation », *American Journal of Evaluation*, n° 24, p. 189-212.

[3] Weiher G. et Tedin K. [2002], « Does choice lead to racially distinctive schools? Charter schools and household preferences », *Journal of Policy Analysis and Management*, vol. 21, n° 1, p. 79-92.

[4] Cette expression désigne la fuite des parents blancs des classes moyennes des écoles et des quartiers ayant fait l'objet de politiques de déségrégation raciale.

[5] Il s'agit d'écoles publiques situées dans des quartiers ségrégués ayant reçu l'autorisation de proposer des programmes d'enseignement et des activités spécifiques afin d'attirer des élèves hors de leurs zones de recrutement pour favoriser la mixité. Les évaluations font état de résultats mitigés et très variables entre établissements.

[6] Il s'agit d'une politique volontariste visant à accroître la mixité raciale par le transport scolaire obligatoire des enfants vers des écoles marquées par des fortes concentrations d'élèves noirs ou d'élèves blancs. Elle a eu pour effet pervers de favoriser la fuite des élèves blancs vers les écoles privées ou vers d'autres quartiers.

partir d'un échantillon national de *charter schools* montre que les élèves blancs demandent davantage à partir vers ces écoles quand il y a une proportion élevée d'élèves noirs dans les écoles publiques du district où ils sont scolarisés, et que, même quand ils sont majoritaires dans les écoles du district, s'ils font défection c'est généralement vers une *charter school* dotée d'une proportion encore plus élevée d'élèves blancs¹.

Une autre question essentielle concerne le profil scolaire de ceux qui partent et des écoles dont ils proviennent. Les critiques de ces programmes pointent souvent le risque d'un « écrémage » des bons élèves des écoles publiques conduisant à l'aggravation des conditions de fonctionnement de ces établissements. Or une étude menée sur les *charter schools* en Arizona montre que celles-ci ont massivement recruté non pas des bons élèves mais des élèves en difficulté, sans pouvoir mettre en évidence si ces élèves ont été attirés par les propositions des *charter schools* ou poussés à la sortie par leurs établissements d'origine soucieux d'améliorer leurs résultats². Les avocats des *vouchers* et des *charter schools* soulignent de leur côté que ces programmes sont censés aider les enfants des groupes défavorisés à quitter des établissements caractérisés par de moins bons résultats aux examens, par un mauvais climat ou par des formes de violence, pour compenser les avantages dont bénéficient les élèves issus des milieux plus favorisés. Une étude récente montre que ce serait le cas pour le programme de *vouchers* de l'État de Floride : les élèves bénéficiaires de ce dispositif proviennent en effet massivement d'écoles publiques ayant de mauvais résultats et un climat « perturbé »³.

Une dernière question concerne les effets sur les élèves et sur les établissements. Les études menées sur les programmes de *vouchers* les plus anciens, comme celui de Milwaukee, montrent une absence de progrès ou des progrès peu significatifs chez les élèves, et seulement dans certaines matières ou à certains niveaux d'études⁴. Certaines soulignent des effets significatifs bien que limités pour les élèves afro-américains, ainsi que des effets positifs modérés sur les résultats scolaires globaux des

[1] Renzulli L. A. et Evans L. (2005), « School choice, charter schools, and white flight », *Social Problems*, vol. 52, n° 3, p. 398-418.

[2] Garcia D., McLroy L. et Barber R. (2008), « Starting behind: A comparative analysis of the academic standing of students entering charter schools », *Social Science Quarterly*, vol. 89, n° 1, p. 199-216.

[3] Figlio D. N., Hart C. M. D. et Metzger M. (2010), « Who uses a means-tested scholarship and what do they choose? », *Economics of Education Review*, vol. 29, n° 2, p. 301-317.

[4] Rouse C. E. (1998), « Private school vouchers and student achievement: An evaluation of the Milwaukee Parental Choice Program », *Quarterly Journal of Economics*, vol. 113, p. 553-602.

établissements privés bénéficiaires de ces programmes¹. D'autres études ont aussi pu montrer des effets positifs sur les établissements risquant le plus d'être abandonnés par les élèves en raison de l'intensité de la compétition engendrée par le système de *vouchers* et de leurs mauvais résultats, ces établissements faisant des efforts pour améliorer leurs performances afin de retenir les élèves et le financement public associé².

Concernant les *charter schools*, les études montrent des résultats comparables à ceux des écoles traditionnelles ou des effets modestes, souvent dans une ou deux matières seulement. Certaines études concluent à des meilleurs résultats dans les premières années de lancement, dus à une forte mobilisation des enseignants et des parents, d'autres à leur amélioration avec l'ancienneté des établissements en raison des effets bénéfiques de la durée sur la maîtrise des dispositifs organisationnels et pédagogiques, notamment dans le cas d'écoles fondées par des groupes peu expérimentés dans le domaine de l'éducation. Surtout, la plupart des études concluent à une très forte variation entre les écoles. Celle-ci est due à la fois à la diversité des publics accueillis – avec, à un extrême, les *charter schools* qui recrutent essentiellement des élèves issus de minorités ethniques ou raciales en grande difficulté et, à l'autre, celles qui attirent des élèves favorisés en situation de réussite – et à leurs projets, ces deux dimensions étant fortement liées. En effet, certaines écoles se spécialisent dans les élèves « à risque » alors que d'autres proposent des pédagogies innovantes inspirées de la méthode Montessori ou encore « un retour aux bases » (« *Back-to-Basics* »). Ces dernières attirent un public moins divers sur le plan racial et plus favorisé. Le risque est alors que l'existence de profils pédagogiques différents légitime la ségrégation raciale entre écoles³.

[1] Miron G. et Urschel J. [2008], « The impact of school choice reforms on student achievement », Western Michigan University, The Evaluation Center.

[2] Figlio D. N. et Rouse C. E. [2006], « Do accountability and voucher threats improve low-performing schools? » *Journal of Public Economics*, vol. 90, n° 1-2, p. 239-255.

[3] Hanushek E. A., Kain J. F., Rivkin S. G. et Branch G. F. [2007], « Charter school quality and parental decision making with school choice », *Journal of Public Economics*, vol. 91, n° 5-6, p. 823-848 ; McDonald A. J., Ross S. M., Bol L. et McSparrin-Gallagher B. [2007], « Charter schools as a vehicle for education reform: Implementation and outcomes at three inner-city sites », *Journal of Education for Students Placed at Risk [JESPAR]*, vol. 12, n° 3, p. 271-300 ; Miron G., Coryn C. et Mackety D. [2007], « Evaluating the impact of charter schools on student achievement: A longitudinal look at the Great Lakes States », Boulder and Temple: Education and the Public Interest Center and Education Policy Research Unit.

Conclusion

L'analyse des trois grands types de dispositifs de choix que nous avons examinés ne permet pas de conclure de façon définitive sur les effets positifs ou négatifs du choix de l'école, mais quatre grands enseignements peuvent en être tirés. Premièrement, comme le soulignent de nombreux chercheurs américains¹, il n'existe pas de système idéal qui favoriserait à la fois la liberté des familles et la cohésion sociale, l'efficacité des systèmes et leur équité. De façon générale, il apparaît que le choix de l'école favorise l'expression des préférences individuelles et que certains dispositifs, mais pas tous, permettent soit l'amélioration des résultats individuels des élèves ayant fait défection, soit ceux des établissements peu performants qu'ils ont quittés. En revanche, de façon plus convergente, de nombreuses recherches ont pu montrer que les choix scolaires, quelle que soit la nature du dispositif, renforcent la ségrégation des élèves en fonction de leurs profils scolaires, sociaux et ethniques. Dans un grand nombre d'études, cette ségrégation semble associée à de plus grandes inégalités entre groupes sociaux et ethnoraciaux et, dans certaines d'entre elles, à un affaiblissement de la cohésion au sein des établissements et dans les quartiers, même si cette dernière dimension est difficile à évaluer. La décision de favoriser ou non le libre choix ne peut donc se fonder exclusivement sur les recherches et les évaluations, mais suppose un arbitrage politique des priorités concernant les objectifs des systèmes d'enseignement.

Cette revue de la littérature montre clairement, en deuxième lieu, l'intérêt de nourrir les intenses débats que ces politiques suscitent, à juste titre, par la prise en compte du fonctionnement concret des dispositifs de choix. Quatre facteurs méritent d'être soulignés. Premièrement, le fait que dans ce domaine, comme dans beaucoup d'autres, « le diable est dans les détails ». Autrement dit, les politiques de choix ont des conséquences très variées selon la façon dont sont dosées et agencées différentes dimensions ayant trait à la définition des bénéficiaires, au degré d'autonomie des établissements ou aux modes d'intervention étatique. Deuxièmement, les études montrent l'importance des variations contextuelles, les dispositifs de choix engendrant des effets très différents en fonction des caractéristiques de la population et de l'offre éducative locale. Troisièmement, dans la conception et l'évaluation des dispositifs de choix, il paraît important de tenir compte des effets de leur durée sur les ajustements successifs entre offreurs et demandeurs ainsi que sur les

[1] Godwin K. et Kemerer F. (2002), *School Choice Tradeoffs. Liberty, Equity and Diversity*, Texas, University of Texas Press.

apprentissages collectifs des uns et des autres. Enfin, il ne faut pas oublier que les dispositifs de choix agissent rarement seuls. Ils s'inscrivent dans des espaces locaux où d'autres dispositifs sont à l'œuvre, ce qui contribue à complexifier leur fonctionnement et leurs effets.

Un troisième enseignement étroitement lié aux deux précédents est que les politiques de choix, quel que soit le modèle adopté, y compris celui du zonage souvent perçu, à tort, comme une absence de choix, doivent faire l'objet d'un suivi constant et d'évaluations régulières. Il s'agit d'examiner, d'une part, comment elles sont mises en œuvre à l'échelle locale et, d'autre part, si elles remplissent vraiment, dans tous les contextes, les objectifs qu'on leur a assignés; il s'agit aussi de modifier leur configuration ou de les abandonner dès lors qu'elles ne s'avèrent pas efficaces ou engendrent, dans la durée notamment, des effets pervers. Cela nécessite de se doter des outils d'observation et de régulation qui, pour être efficaces, doivent viser non pas la régulation de ce seul dispositif, mais une multi-régulation de nature compréhensive de l'ensemble des politiques scolaires, et si possible non scolaires, agissant sur les mêmes espaces¹. Parmi ces politiques, il faut tenir compte des politiques territoriales car – c'est le dernier enseignement de ce texte – les politiques de choix et, plus généralement, les politiques visant à favoriser des individus, si elles peuvent sous certaines conditions contribuer à l'amélioration des trajectoires individuelles sans nuire à la scolarité de tous, ne peuvent en aucun cas remplir à elles seules tous les objectifs fixés au système d'enseignement, notamment en matière d'équité et d'intégration.

Bibliographie

Bajomi I., Berenyi E., Gabor E. et Imre A. (2006), « Positions, logiques d'action et inégalités entre les écoles d'un arrondissement de Budapest », *Revue française de pédagogie*, n° 156, p. 39-50.

Ball S. J. (1993), « Education markets, choice and social class: The market as a class strategy in the UK and the USA », *British Journal of Sociology of Education*, vol. 14, n° 1, p. 3-19.

Ball S. J. et Vincent C. (1998), « "I heard it on the grapevine": "Hot" knowledge and school choice », *British journal of Sociology of Education*, vol. 19, n° 3, p. 377-400.

[1] van Zanten A. [2004], « Vers une régulation territoriale des établissements d'enseignement en France ? Le cas de deux départements de la région parisienne », *Recherches sociologiques*, vol. 35, n° 2, p. 47-64; Maroy C. [2008], « Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement ? », *Sociologie et Sociétés*, vol. 40, n° 1, p. 31-54.

Ballion R. (1990), *La Bonne école. Évaluation et choix du collège et du lycée*, Paris, Hatier.

Broccolichi S., Ben Ayed C. et Trancart D. (dir.) (2010), *École : les pièges de la concurrence*, Paris, La Découverte.

Butler T. et Hamnett C. (2010), « "You take what you are given": The limits to parental choice in education in East London », *Environment and Planning*, vol. 42, n° 10, p. 2431-2450.

Crew R. E. et Anderson M. R. (2003), « Accountability and performance in charter schools in Florida: A theory-based evaluation », *American Journal of Evaluation*, n° 24, p.189-212.

Dalsheimer-Van Der Tol N. (2010), « La carte scolaire : un éclairage international », *Education & Formations*, n° 79, p. 117-127.

Debarbieux E. et Blaya C. (2001), *Violence à l'école et politiques publiques*, Paris, ESF.

Delvaux B. et Joseph M. (2006), « Hiérarchie scolaire et compétition entre écoles : le cas d'un espace local belge », *Revue française de pédagogie*, n° 156, p. 19-27.

Delvaux B. et Maroy C. (2009), « Justice scolaire et libre choix de l'école : le débat récent en Belgique francophone », *Éthique publique*, vol. 11, n° 1, p. 32-43.

Duru-Bellat M. et 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*, vol. 38, n° 4, p. 759-790.

Fack G. et Grenet J. (2012), *Rapport d'évaluation de l'assouplissement de la carte scolaire*, Paris, DEPP, PSE.

Felouzis G. (2003), « La ségrégation ethnique au collège et ses conséquences », *Revue française de sociologie*, vol. 44, n° 3, p. 413-447.

Felouzis G., Liot F. et Perroton J. (2005), *L'Apartheid scolaire : enquête sur la ségrégation ethnique dans les collèges*, Paris, Seuil.

Felouzis G., Maroy C. et van Zanten A. (à paraître), *Les Marchés scolaires*, Paris, PUF.

Figlio D. N., Hart C. M. D. et Metzger M. (2010), « Who uses a means-tested scholarship and what do they choose? », *Economics of Education Review*, vol. 29, n° 2, p. 301-317.

Figlio D. N. et Rouse C. E. (2006), « Do accountability and voucher threats improve low-performing schools? » *Journal of Public Economics*, vol. 90, n° 1-2, p. 239-255.

Garcia D., McIlroy L. et Barber R. (2008), « Starting behind: A comparative analysis of the academic standing of students entering charter schools », *Social Science Quarterly*, vol. 89, n° 1, p. 199-216.

Godwin K. et Kemerer F. (2002), *School Choice Tradeoffs. Liberty, Equity and Diversity*, Texas, University of Texas Press.

Gorard S., Fitz J. et Taylor C. (2001), « School choice impact: What do we know? », *Educational Researcher*, vol. 30, n° 7, p. 18-23.

Hanushek E. A., Kain J. F., Rivkin S. G. et Branch G. F. (2007), « Charter school quality and parental decision making with school choice », *Journal of Public Economics*, vol. 91, n° 5-6, p. 823-848.

Hirschman A. (1995), *Défection et prise de parole*, Paris, Fayard.

Karsten S. et Teelken C. (1996), « School choice in the Netherlands », *Oxford Studies in Comparative Education*, vol. 6, n° 1, p. 17-31.

Laforgue D. (2004), « Ce que la ségrégation scolaire doit à l'administration de l'Éducation nationale », *Revue française de pédagogie*, n° 148, p. 135-143.

Langouët G. et Léger A. (1997), *Le Choix des familles*, Paris, Fabert.

Le Grand J. et Bartlett W. (1993), *Quasi-Markets and Social Policy*, Londres, Palgrave Macmillan.

Maroy C. (2008), « Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement ? », *Sociologie et Sociétés*, vol. 40, n° 1, p. 31-54.

Maroy C. et van Zanten A. (2007), « Régulation et compétition entre établissements scolaires dans six espaces locaux en Europe », *Sociologie du travail*, n° 4, p. 464-478.

McDonald A. J., Ross S. M., Bol L. et McSparrin-Gallagher B. (2007), « Charter schools as a vehicle for education reform: Implementation and outcomes at three inner-city sites », *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, vol. 12, n° 3, p. 271-300.

McEwan P. (2000), « The potential impact of large-scale Voucher Programs », *Review of Educational Research*, vol. 70, n° 2, p. 103-149.

McGrath D. et Kuriloff P. (1999), « "They're going to tear the doors off this place": Upper-middle-class parent school involvement and the educational opportunities of other people's children », *Educational Policy*, n° 13, p. 603-629.

Merle P. (2012), *La Ségrégation scolaire*, Paris, La Découverte.

Merle P. (2010), « Structure et dynamique de la ségrégation sociale dans les collèges parisiens », *Revue française de pédagogie*, n° 170, p. 73-86.

Miron G., Coryn C. et Mackety D. (2007), « Evaluating the impact of charter schools on student achievement: A longitudinal look at the Great Lakes States », Boulder and Temple: Education and the Public Interest Center and Education Policy Research Unit.

Miron G. et Urschel J. (2008), « The impact of school choice reforms on student achievement », Western Michigan University, The Evaluation Center.

Oberti M. (2007), *L'École dans la ville. Carte scolaire, ségrégation, mixité*, Paris, Presses de Sciences Po.

Oberti M., Preteceille E. et Rivière C. (2012), *Les effets de l'assouplissement de la carte scolaire dans la banlieue parisienne*, Rapport de recherche, HALDE, DEPP, OSC.

Orfield G. et McArdle N. (2006), *The Vicious Cycle: Segregated Housing, Schools and Intergenerational Inequality*, W06-4, Joint Center for Housing Studies, Harvard University.

Raveaud M. et van Zanten A. (2007), « Choosing the local school? Middle class parents' values and social and ethnic mix in London and Paris », *Journal of Education Policy*, vol. 22, n° 1, p. 107-124.

Reinoso A. O. (2008), « Middle-class families and school choice: Freedom versus equity in the context of a local education market », *European Educational Research Journal*, vol. 7, n° 2, p. 176-194.

Renzulli L. A. et Evans L. (2005), « School choice, charter schools, and white flight », *Social Problems*, vol. 52, n° 3, p. 398-418.

Rochex J.-Y. (2010), « Les "trois âges" des politiques d'éducation prioritaire : une convergence européenne ? », in Ben Ayed C. (dir.), *L'école démocratique. Vers un renoncement politique ?*, Paris, Armand Colin, p. 94-120.

Rouse C. E. (1998), « Private school vouchers and student achievement: An evaluation of the Milwaukee Parental Choice Program », *Quarterly Journal of Economics*, vol. 113, p. 553-602.

Söderström M. et Uusitalo R. (2010), « School choice and segregation: Evidence from an admission reform », *The Scandinavian Journal of Economics*, vol. 112, n° 1, p. 55-76.

Stiell B., Shipton L., Coldron J. et Coldwell M. (2008), *Choice Advice. An Evaluation*, Centre for Education and Inclusion Research, Sheffield Hallam University et Department of children, schools, and families.

van Zanten A. (*à paraître*), « A good match: appraising worth and estimating quality in school choice », in Beckert J. et Musselin C. (eds), *Constructing Quality. The Classification of Goods in the Economy*, Oxford, Oxford University Press.

van Zanten A. (2012), *L'École de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue. Deuxième édition*, Paris, PUF, coll. « Quadrige ».

van Zanten A. (2011), « Compétition et choix dans le champ scolaire. Un modèle statutaire d'analyse des logiques institutionnelles et sociales », *Lien social et politiques*, n° 44, p. 179-196.

van Zanten A. (2010), « L'ouverture sociale des grandes écoles : diversification des élites ou renouveau des politiques publiques d'éducation ? », *Sociétés contemporaines*, n° 78, p. 69-96.

van Zanten A. (2009a), « New positive discrimination policies in basic and higher education: From the quest of social justice to optimal mobilisation of human resources? », in Simons M., Olseen M. et Peters M. (eds), *Re-reading education policies. A Handbook studying the policy agenda of the 21st century*, Leuven, Sense Publishers, p. 478-494.

van Zanten A. (2009b), *Choisir son école. Stratégies parentales et médiations locales*, Paris, PUF.

van Zanten A. (2009c), « Le choix des autres. Jugements, stratégies et ségrégations scolaires », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 180, p. 25-34.

van Zanten A. (2006a), « Une discrimination banalisée ? L'évitement de la mixité sociale et raciale dans les établissements scolaires », in Fassin D. et Fassin E. (dir.), *De la question sociale à la question raciale ? Représenter la société française*, Paris, La Découverte, p. 95-210.

van Zanten A. (2006b), « Compétition et fonctionnement des établissements scolaires : les enseignements d'une enquête européenne », *Revue française de pédagogie*, n° 156, p. 9-17.

van Zanten A. (2004), « Vers une régulation territoriale des établissements d'enseignement en France ? Le cas de deux départements de la région parisienne », *Recherches sociologiques*, vol. 35, n° 2, p. 47-64.

van Zanten A. et Obin J.-P. (2010), *La Carte scolaire. Deuxième édition*, Paris, PUF, coll. « Que sais-je ? »

Waslander S. et Thrupp M. (1995), « Choice, competition and segregation: An empirical analysis of a New Zealand secondary school market 1990-1993 », *Journal of Educational Policy*, vol. 10, n° 1, p. 1-26.

Weiher G. et Tedin K. (2002), « Does choice lead to racially distinctive schools? Charter schools and household preferences », *Journal of Policy Analysis and Management*, vol. 21, n° 1, p. 79-92.

Wells A. S., Lopez A., Scott J. et Holme J. J. (1999), « Charter schools as postmodern paradox: Rethinking social stratification in an age of deregulated school choice », *Harvard Educational Review*, n° 69, p. 172-204.

West A., Hind A. et Pennell H. (2008), *Secondary Schools in London: Admission Criteria and Cream Skimming*, LSE, Centre for Educational Research.