

## Seuls et ensemble : la question du choix de l'école

### Résumé

La dialectique des contraintes de l'unité sociale et des aspirations individuelles à la liberté, ou si l'on veut du principe d'unité et du principe de liberté, a pris depuis la Renaissance des formes politiques et sociales très diverses en Occident. Dans une première partie, il s'agit de revisiter cette histoire en s'appuyant notamment sur la pensée de Marcel Gauchet, afin d'en proposer une dynamique d'ensemble et un point d'aboutissement contemporain. La seconde partie vise à illustrer cette problématique en prenant appui sur la question très contemporaine du choix de l'école par les familles, qui prend en France la forme du débat actuel sur la *carte scolaire*. En s'appuyant notamment sur les résultats des comparaisons internationales, l'auteur vise notamment à éclairer les conditions nouvelles dans lesquelles se pose de nos jours la question des tensions entre les intérêts individuels et l'intérêt général en matière scolaire.

Les aspirations des individus s'opposent-elles aux intérêts collectifs, et si oui de quelle façon ? La question n'est pas nouvelle ; ce qui l'est davantage ce sont les conditions dans lesquelles elle se pose aujourd'hui. En effet, plus rien ne semble faire obstacle, dans la société qui émerge, au triomphe de l'individu, à ses désirs, et aussi à ses peurs. A tel point que la légitimité du politique semble strictement soumise à sa capacité à satisfaire les premiers et à exorciser les seconds. La société, quant à elle, paraît se morceler, se déliter, et passer d'une structuration verticale, organiquement intégrée et hiérarchisée en classes, à un fractionnement horizontal, en une sorte d'archipel constitué de groupes isolés avant tout préoccupés de préserver leur entre-soi et à se tenir à distance des autres. L'idée d'une harmonie organique entre l'individu et la société, soutenue hier par Descartes<sup>1</sup>, fait désormais sourire. Celle, plus moderne, de la recherche d'un équilibre entre les exigences du Moi individuel et de l'Un social, fait hausser les épaules des plus désabusés. Le *gouvernement*, hier encore chargé de conduire la société, se trouve ravalé au rang d'une modeste *gouvernance*, dont l'ambition se cantonne à représenter et à faciliter les compromis entre la multiplicité des identités, des convictions et des intérêts particuliers.

La question du choix de l'école est assez emblématique de cette évolution. Elle montre de façon précise l'impasse où nous mène un individualisme sans retenue, mais aussi la difficulté de dessiner des voies nouvelles respectant le développement des libertés individuelles sans renoncer à rechercher un bien commun. Car en matière de *carte scolaire*, l'hypocrisie semble de mise : du côté du pouvoir la proclamation d'un retour à l'objectif de développement de la mixité sociale, non plus comme hier par la contrainte mais par la régulation, ressemble de plus en plus à un affichage politique sans conséquence pratique ; du côté des partenaires sociaux, ceux qui réclament haut et fort le retour à la contrainte sont les mêmes qui pratiquent le mieux le délit d'initié pour placer leurs enfants dans les établissements de (leur) choix. En réalité et comme on va le voir, tout retour en arrière est impossible, et la logique néolibérale du *libre choix des familles* conduit à une impasse. La société a profondément changé, et avec elle les conditions de son gouvernement, c'est pourquoi il convient d'examiner ces évolutions avant de tenter de comprendre comment se pose dorénavant la question du choix de l'école.

---

<sup>1</sup> « Bien que chacun de nous soit une personne séparée des autres, et dont, par conséquent les intérêts sont en quelque façon distincts de ceux du reste du monde (...) nous faisons également partie de cet Etat, de cette société, de cette famille, à laquelle on est joint par sa demeure, par son serment, par sa naissance. » *Lettre à Elisabeth* du 15 septembre 1645

### **Dialectique de l'Un et du Moi**

Nous devons à Louis Dumont la distinction désormais classique entre sociétés traditionnelles, dites *holistes*, dans lesquelles les hommes ont des positions assignées par la tradition et n'existent que comme partie d'un tout, et sociétés *individualistes*, modernes et démocratiques, où les individus se sont libérés de la tutelle de la religion et des rôles prescrits par la tradition. En fait, cette opposition, intéressante sur le plan conceptuel, doit être nuancée pour décrire les faits sociaux : comme l'expose Marcel Gauchet, dans une société individualiste, qui ne se représente plus comme un *corps* susceptible d'imposer ses normes à ses parties et à ses membres, la dimension holiste ne disparaît pas, elle continue d'agir de manière latente ou cachée (Gauchet, 2002, p. 112).

### ***Le politique, le droit et l'histoire***

Pour bien saisir le point où nous en sommes arrivés aujourd'hui et ses conséquences sur l'école, il nous faut suivre ici la réflexion de l'historien. La démocratie repose, selon lui, sur trois piliers qui se sont dégagés successivement de la tutelle religieuse : le politique, le droit et l'histoire. La sortie politique de la religion commence à s'opérer en France dès le XVI<sup>e</sup> siècle, avec la mise en place d'un nouveau type de pouvoir : l'Etat. Si le roi tient de Dieu sa légitimité à gouverner, s'il est un intercesseur entre le Haut et le Bas, l'Etat et ses fonctionnaires se trouvent quant à eux, et dès leur origine, résolument ancrés dans l'ici-bas. L'Etat apparaît donc dès cette époque comme « l'opérateur de la scission entre le ciel et la terre. » (Gauchet, 2007, p. 15)

A côté du renforcement de ce nouveau type de pouvoir, se met en place aux XVII<sup>e</sup> et XVIII<sup>e</sup> siècles une nouvelle forme de relation entre les êtres : *le droit naturel*. Au lien social ancien, fondé sur les dissemblances, les inégalités et les hiérarchies entre les hommes – réfraction sur terre de l'ordre divin - se substitue la notion d'égalité de droit, fondée sur l'idée d'une égale liberté d'origine. Les questions de l'unité sociale et de l'autorité politique se trouvent alors posées d'une manière totalement nouvelle : les individus libres et égaux en droit deviennent la seule source imaginable d'une entente sociale, et le consentement - même implicite - de chacun devient le seul fondement possible du gouvernement de tous. Les philosophies politiques du *contrat social* connaissent à cette époque trois développements successifs. Hobbes d'abord pense de cette façon définir une nouvelle légitimité au monarque et fonder ainsi une sorte d'absolutisme contractuel. Locke ensuite vise à définir sur la base du consentement de chacun une « communauté », un « corps » qui agirait collectivement par les lois et selon « la détermination du plus grand nombre », c'est-à-dire en suivant la volonté majoritaire. Ce que récuse enfin Rousseau, pour lequel l'expression d'une majorité ne garantit nullement la définition d'un bien commun. Bien davantage que du plus grand nombre, la « volonté générale » émane pour lui de l'usage, par chaque individu, de *la raison*. Grâce notamment à l'éducation, chacun doit pouvoir sortir de sa condition privée pour s'élever à celle de citoyen, et abandonner l'état de solitude pour devenir un élément de la direction de l'Etat. Cette construction intellectuelle, cette nouvelle institution imaginaire de la légitimité politique visant à concilier le postulat du droit naturel - la liberté d'origine et l'égalité en droit des individus - avec les nécessités politiques du gouvernement collectif, ne résiste cependant pas à l'épreuve de la Révolution française.

C'est alors qu'intervient l'idée d'histoire, et la place déterminante qu'elle va occuper aux XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles, une idée qui va permettre de penser le sens même de l'existence humaine, et de délivrer les hommes non seulement du joug de la religion, mais aussi des rets de la tradition. Avec *La Phénoménologie de l'esprit*, Hegel développe en 1807 l'idée d'une *historicité* de l'existence humaine, c'est-à-dire d'une fabrication de l'humanité par elle-même. La civilisation n'est pas l'œuvre de Dieu soutient-il, mais n'est rien d'autre que l'autoconstitution

de l'humanité dans la durée. L'Occident s'éveille alors à la conscience d'une longue marche *en direction de l'avenir*, toujours inachevée, et dont l'homme est à la fois l'acteur et l'auteur. Son regard, dirigé jusqu'alors vers le passé, se tourne progressivement vers le futur. Mais l'humanité reste encore à demi aveugle. Si le passé se dévoile, se charge de sens, qu'en est-il de l'avenir ? De nouvelles questions politiques surgissent. Cet avenir n'est-il qu'un prolongement dynamique du passé ? Autrement dit l'histoire a-t-elle un sens ? Cette sortie de l'inconscience historique, cette capacité à décrire et interpréter le temps passé, celui de la transcendance et de l'hétéronomie, dans les termes mêmes de l'immanence et de l'autonomie peut-elle permettre de lever l'opacité du devenir, voire de le maîtriser ? L'homme, tel un démiurge, se serait alors hissé à la hauteur de Dieu ! Lorsque Marx écrit que « les hommes font l'histoire mais ne savent pas l'histoire qu'ils font », il a déjà en tête que ceux qui la sauraient disposeraient là d'un avantage considérable sur les autres, et pourraient constituer cette avant-garde « éclairée » qui pourrait « accoucher » l'histoire, au besoin aux forceps, et modeler l'avenir à sa guise.

### ***Les métamorphoses du principe d'unité***

Les trois piliers du politique, du droit et de l'histoire désormais sécularisés, la dynamique démocratique peut se déployer, et la dialectique du holisme et de l'individualisme, de l'Un et du Moi, du principe d'unité et du principe de liberté, pleinement jouer. Elle connaît, sur les deux derniers siècles, quatre moments successifs. Le premier, le moment conservateur, se développe sur la base de l'échec de la Révolution française, définitivement acquis avec la déroute de l'aventure bonapartiste. La Restauration semble alors signer pour Hegel « la fin de l'histoire » : l'histoire accomplie écrase toute éventualité d'histoire à poursuivre. L'Un, sous la forme sa plus classique du monarque absolu de droit divin, est de retour, inchangé, identique à lui-même, immuable. Un moment libéral-bourgeois lui succède vers 1860 pour se terminer un demi-siècle plus tard avec la Grande Guerre. Son orientation plus ouverte, sa conception plus optimiste et tournée vers l'avenir du principe d'unité, triomphent vingt ans plus tard avec l'arrivée au pouvoir du parti républicain et anticlérical. En 1905, la sortie de la religion et de la tradition semble achevée. Pourtant, avec l'idéologie républicaine, le principe d'unité reste bien vivant, car l'appartenance organique de l'individu à un tout politique, la République, reste, comme auparavant, la forme contraignante de la pensée politique. Le moment totalitaire se développe alors sur les ruines, les morts et les vies brisées de la Grande Guerre. Le passé s'effondre, l'héritage traditionnel entre en crise. Mais le futur reste ouvert, et c'est de ce côté que le principe d'unité resurgit, dissimulé sous de nouveaux masques. Trois figures inquiétantes apparaissent en Europe, illuminent brutalement l'avenir et agissent sur les masses comme autant d'attractions hypnotiques : la Classe, la Nation, la Race prennent le pouvoir tour à tour, et font marcher les peuples au même pas, non plus au nom de Dieu et de la tradition, mais du Parti et de l'utopie.

Le dernier moment, contemporain, commence au milieu des années 1970 avec la fin des illusions néo-révolutionnaires. Le romantisme gauchiste se dissout dans l'individualisme ou, pour une petite frange, sombre dans le terrorisme. Le principe d'unité politique et sociale, l'Un, semble alors disparaître totalement de la scène de l'histoire, y compris comme *nostalgie*. Le Moi, le principe de liberté, paraît triompher. La déliaison totale entre individus, hier si redoutée, ne semble plus faire peur. A la sortie politique de la religion et de la tradition peut succéder, dans les démocraties les plus avancées, celles où l'Etat-providence a ajouté les droits sociaux aux droits politiques, une sortie *morale* de la religion et de la tradition. Plus rien ne semble retenir l'individu, libre de toute attache, y compris dorénavant avec ceux qui l'entourent, l'ont précédé et lui succéderont. A l'individualisme démocratique se superpose – et s'oppose – *l'individualisme moral*. On peut parler, succédant à la démocratie politique, de l'avènement d'une démocratie individuelle dont le développement vient heurter et réduire le

fonctionnement de la première. Cet affaiblissement du pôle politique de la démocratie, ce passage d'une fonction de gouvernement des hommes, de conduite d'une société et de recherche de l'intérêt général, à un rôle réduit de bonne gouvernance, de recherche de compromis, d'apaisement des différends et de satisfaction des intérêts particuliers, s'accompagne de l'apothéose du droit, compris exclusivement comme défense des droits des individus, et du développement du rôle du marché pris comme principe régulateur de la vie sociale.

### ***La fin d'un cycle***

Aujourd'hui, nous sommes semble-t-il arrivés au fond d'une impasse et à la fin d'un cycle. L'impasse est celle qui a conduit à construire l'individu *contre* la société. Or l'individu ne peut vivre sans société, sans attaches ni normes collectives, qui sont précisément les conditions de son existence. La suppression de toute règle et de toute contrainte ne conduit pas à la liberté mais, comme on le constate, à l'insécurité sociale. Le retour de la demande d'autorité au milieu des années 1990, non plus comme principe à opposer à la liberté, mais à lui conjuguer dans une nouvelle répartition des rôles (plus de libertés dans le domaine privé *et* davantage d'autorité dans le domaine public), ne constitue donc pas un retour en arrière (Bréchon, 2000). Il faut plutôt y voir la recherche d'un nouvel équilibre entre des individus plus libres et une société plus solidaire : une société des individus. Le cycle qui s'achève est celui du néolibéralisme triomphant, brutalement déstabilisé par la récession économique mondiale entamée en 2008. L'Etat revient en force, et dans une conception affirmée de son rôle régulateur sur la société et sur l'économie. L'Un n'a donc pas disparu ; mais une nouvelle fois il semble prendre de nouvelles formes. Abandonnant toute nostalgie du passé, tétanisés par l'imprévisibilité du futur, c'est désormais dans *le présent*, avec la recherche d'*identités* collectives et le développement de *communautés* de toutes sortes, réelles et virtuelles, laïques et religieuses, que nos contemporains cherchent à réinventer le besoin d'être et d'agir ensemble.

C'est donc dans ce contexte qu'il convient d'examiner la question du choix de l'école.

### **Choix de l'école, aspirations des familles et intérêt général**

En 1963 la France a fait le choix de la contrainte pour gérer l'affectation des élèves dans les collèges publics puis, à partir de 1983, celui d'assouplir cette contrainte sous la pression de classes moyennes aspirant à davantage de liberté. Plus récemment, avec le développement des comparaisons internationales, les responsables ont pris conscience des effets socialement injustes et scolairement contre-performants de ce système de *carte scolaire avec dérogations*, et ont apparemment opté pour la *liberté de choix régulée*, un système plus conforme à l'intérêt général, car à la fois plus performant et socialement plus équitable (van Zanten et Obin, 2008).

### ***La carte scolaire, un dispositif visant l'intérêt général***

La carte scolaire des collèges est créée par le Général de Gaulle en 1963, après sa décision d'ouvrir le second degré au plus grand nombre dans le but de favoriser le développement économique du pays. Cette orientation prend une forme assez radicale, qui provoque l'hostilité du Premier ministre et du ministre de l'Education nationale : le lycée – l'établissement de la bourgeoisie, élitiste et malthusien - est en effet amputé (non sans résistances) de ses classes primaires et de son premier cycle du secondaire aux profits respectifs des écoles élémentaires et d'un nouveau « Collège d'enseignement secondaire » (CES). A ce niveau pourtant, un « Collège d'enseignement général » (CEG), dernier avatar de l'enseignement primaire supérieur, scolarise déjà une majorité des élèves de 11 à 16 ans. Cependant, malgré l'introduction des trois mêmes filières, les deux types d'établissements

restent marqués par leur origine et leur corps enseignant ; leurs réputations, et leurs performances ne sont nullement équivalentes, de même que le profil social de leur recrutement.

La sectorisation, c'est-à-dire la définition d'un secteur géographique de recrutement pour chaque collège, vise alors deux aspects complémentaires de la recherche d'un intérêt général. Elle est d'abord un instrument de *planification* et de programmation du colossal effort budgétaire requis par la scolarisation de la totalité des enfants de 16 ans. Mais ensuite, en contraignant les familles à scolariser leurs enfants dans le collège de proximité, ancien premier cycle de lycée, ancien CEG ou encore CES nouvellement ouvert, elle vise aussi à ce que la démocratisation ne se limite pas à la seule massification, en favorisant le *brassage* des élèves (on dirait aujourd'hui la *mixité sociale*) dans les établissements.

### ***A l'écoute des aspirations individualistes des classes moyennes***

C'est paradoxalement la Gauche, arrivée au pouvoir en 1981, qui prend la première initiative visant à permettre aux familles de déroger aux contraintes de la carte scolaire. Deux explications viennent à l'esprit. D'une part, depuis la décision de 1963, les classes moyennes se sont considérablement développées et, en leur sein, l'attente de promotion sociale individuelle des enfants par l'éducation. Gauche et Droite, hier encore dans une opposition classe contre classe, commencent à rivaliser dans la conquête de ce secteur central de la société, seul à même de leur assurer l'accès au pouvoir. D'autre part, le ministre Alain Savary, représentant d'une *Deuxième gauche* plutôt libérale et décentralisatrice, souhaite développer la diversité de l'offre d'enseignement et une plus grande ouverture du système aux parents, notamment par le développement des projets d'établissement. Jean-Pierre Chevènement, puis surtout René Monory ministre d'orientation plus libérale, vont expérimenter, puis généraliser à l'ensemble des départements les *zones de libre choix* pour les collèges, puis pour les lycées. Plus tard, Lionel Jospin placé à la tête de l'Education nationale, conforte ces orientations et les zones de libre choix continuent de se développer.

Ainsi, une enquête du ministère publiée en mai 1993 montre que 47% des collèges et 27% des lycées peuvent alors sans dérogation accueillir des élèves résidant en dehors de leur secteur. Cette enquête, de même que les travaux de Robert Ballion effectués en 1985 puis en 1991, prouve aussi que cette souplesse a surtout profité aux élèves issus de milieux favorisés. En 1998, une étude du ministère relève que 9% des élèves de sixième de l'enseignement public ne sont pas scolarisés dans leur collège de secteur ; mais 8% seulement des enfants d'ouvriers contre 19% de ceux d'enseignants échappent à la sectorisation. Cette ségrégation scolaire ne fait que s'ajouter à celle provoquée par le libre choix de l'enseignement privé et à d'autres facteurs ségrégatifs, comme les stratégies résidentielles des familles à la recherche d'un *entre-soi* social, ou encore les pratiques concurrentielles des établissements scolaires (van Zanten et Obin, 2008, ch. 3). A tel point que la dernière enquête mesurant l'opinion des parents montre que ce sont désormais les catégories populaires qui sont le moins satisfaites de l'établissement de leur enfant (celui de proximité le plus souvent) et souhaitent le plus en changer.<sup>2</sup> Les néolibéraux ont alors beau jeu de dénoncer l'hypocrisie du discours égalitariste tenu par les partisans d'un maintien d'une carte scolaire qui profite en fait aux classes favorisées.

### ***Comparaisons internationales***

Les travaux de Nathalie Mons, publiés en 2004 sont désormais connus des responsables ; ils s'attachent à cerner les effets des modalités de choix de l'école adoptées dans les pays développés et à en proposer une typologie (tableau ci-dessous.)

---

<sup>2</sup> Enquête BVA pour la PEEP du 10 au 14 septembre 2007

	% des pays de l'OCDE concernés	Dont notamment	Commentaires	Effets
Carte scolaire Stricte	10 % environ	Corée, Japon, Hong-Kong, Grèce	Affectation autoritaire sans aucune possibilité de dérogation	Système autoritaire, équitable et généralement efficace
Carte scolaire avec possibilité de dérogation	37%	France (avant 2007), Portugal Allemagne. Autriche, ¾ des districts américains	Examen par les autorités locales des souhaits de dérogation, selon divers critères : pédagogiques, familiaux...	Système inéquitable et peu efficace
Libre choix total des familles	25% environ	Belgique, Pays-Bas Hongrie, Tchéquie Australie, Nouvelle-Zélande	Pays où cette solution résulte d'un compromis historique entre communautés religieuses, et pays touchés par la vague néolibérale	Système inéquitable et peu efficace, sauf pour les très bons élèves
Libre choix régulé	25 % environ	Suède, Danemark, ¼ des districts américains, France ?	Choix des parents cadrés à l'amont ou régulés à l'aval afin de donner priorité à la proximité et préserver les différentes formes de mixité dans les établissements	Système équitable et efficace

Ces travaux permettent d'établir plusieurs conclusions. En premier lieu, la performance et l'équité semblent liées. La compréhension de cette équation réside dans les classes : c'est parce que la mixité y favorise l'équité qu'elle y entraîne la performance ; ce que les forts en thème (niveau 5 de l'évaluation Pisa) perdent à côtoyer (et à entraîner) les élèves plus faibles, ces derniers, bien plus nombreux au demeurant, le gagnent dans une proportion supérieure (du simple au double au collège selon Marie Duru-Bellat), ce qui se traduit par un meilleur résultat d'ensemble.

En second lieu, on n'observe aucun pays où une libéralisation des modalités de choix de l'établissement ait conduit à une amélioration de l'efficacité de l'éducation, en particulier parce que les élèves en difficulté y sont rarement pris en charge de manière spécifique. En revanche, les élèves les plus performants semblent bien profiter des dispositions les plus libérales, grâce auxquelles ils peuvent aisément se regrouper dans des établissements d'élite.

En troisième lieu, si les rares systèmes d'affectation autoritaires paraissent équitables, les pays présentant une carte scolaire avec dérogation se révèlent plus injustes et moins performants que ceux qui bénéficient d'un dispositif de libre choix régulé, que cette régulation s'effectue à l'amont, comme aux Etats-Unis dans les dispositifs à quotas ethno-raciaux, ou bien à l'aval, par exemple en accordant une priorité aux demandes des familles défavorisées ou en gérant la mixité sociale des élèves au niveau local (Mons, 2004).

### ***La France peut-elle concilier liberté de choix et intérêt général ?***

En 2007, élu Président de la République, Nicolas Sarkozy enjoint au ministre Xavier Darcos de préparer une « suppression totale » de la carte scolaire en 2010. Ce dernier, par une note de service du 4 juin 2007 fixe deux objectifs au nouveau dispositif : d'une part « donner une nouvelle liberté aux familles » et à terme leur donner « le libre choix de l'établissement scolaire pour leurs enfants » ; et d'autre part « favoriser l'égalité des chances et améliorer

sensiblement la diversité sociale dans les collèges et les lycées ». Pour parvenir à ce dernier objectif - qui renoue avec l'orientation gaullienne d'origine mais semble contradictoire avec les effets des assouplissements observés jusque là - le ministre définit des critères nationaux d'affectation en cas de demandes surabondantes pour un même établissement, en tête desquels figurent les élèves handicapés et boursiers. Le statut médical et social de l'élève remplace ainsi le motif invoqué par la famille, ce qui tendrait à faire passer la France du système de carte scolaire avec dérogations, inéquitable et peu performant, à celui de libre choix régulé par l'Etat, plus juste et plus efficace.

Encore faudrait-il que cette orientation vertueuse soit encouragée par l'administration centrale et relayée par l'adhésion des responsables locaux. Or, force est de constater que c'est loin d'être le cas. Au niveau national en effet, les seuls indicateurs disponibles concernent le nombre de demandes (qui évolue peu) et la proportion de satisfaction (qui augmente.) Malgré la proposition des inspections générales, aucun indicateur ne permet jusqu'à présent de suivre l'évolution de la mixité sociale des établissements, et aucune disposition ne vient les encourager à la rechercher, à la gérer collectivement et à la prendre en compte sur le plan pédagogique. Au niveau local, beaucoup de cadres administratifs et pédagogiques résistent à l'abandon des anciens critères pédagogiques au profit des critères sociaux, en particulier à l'entrée au lycée. Dans nombre d'académies, les notes de troisième, donc les bons élèves, et donc globalement les élèves issus des classes privilégiées, continuent par conséquent d'être prioritaires dans les filières sélectives de seconde, au mépris de ce que l'on sait aujourd'hui de l'importance de la mixité sociale comme facteur de performance globale.

Ainsi, comme souvent depuis 1975 et parce qu'ils partagent au fond la même conception élitiste de l'école, le corporatisme enseignant se révèle être le meilleur allié de l'individualisme des classes moyennes et privilégiées pour s'opposer efficacement aux solutions qui permettraient d'aller dans le sens de l'intérêt général.

Jean-Pierre Obin

Inspecteur général honoraire

Expert associé au Centre international d'études pédagogiques

## Bibliographie

BRECHON P. (dir.) (2000) *Les valeurs des Français*, Armand Colin

GAUCHET M. (2002) *La démocratie contre elle-même*, Gallimard

GAUCHET M. (2007) *La démocratie d'une crise à l'autre*, Editions Cécile Defaut

MONS N. (2004) *De l'école unifiée à l'école plurielle*, Thèse de doctorat, Université de Bourgogne

VAN ZANTEN A. et OBIN J-P. (2008) *La carte scolaire*, PUF, Que-sais-je ?