

**L'ÉCOLE FRANÇAISE CONTEMPORAINE :
UNE CONCILIATION DE L'IDÉOLOGIE UNIVERSALISTE
ET DE LOGIQUES TERRITORIALISTES ?**

Michel Warren

*Université Paris Ouest Nanterre La Défense
UFR des Sciences Psychologiques et Sciences de l'Éducation
Département de Sciences de l'Éducation
200, avenue de la République
92001 Nanterre Cedex
michel.warren@wanadoo.fr*

*Membre de l'équipe de recherche « Crise, École, Terrains sensibles »
CREF EA 1589 – Université Paris Ouest Nanterre La Défense*

Mots-clés : *Démocratisation, discrimination positive, intérêt général, politiques publiques d'éducation, territorialisation.*

Résumé. *Le sens des politiques publiques d'éducation françaises est explicité à partir de la territorialisation, généralement modélisée selon un mode binaire : retrait de l'État et montée du local. Sans être erronée, cette interprétation masque la complexité des rapports entre le national et le local à propos de l'école. Pourquoi l'État décide-t-il, à partir des années 1980, d'apporter divers changements dans le mode de gestion des politiques publiques d'éducation ? Dans un contexte de territorialisation, comment se transforment les rapports entre l'État, l'école et le local ? La territorialisation traduit une double volonté politique de l'État : redistribuer le pouvoir entre le national et le local, et lutter contre les inégalités sociales devant l'école. L'universalisme et les logiques différentialistes coexistent pour définir l'intérêt général éducatif et construire un modèle d'école républicain fondé sur un nouveau référentiel culturel, idéologique et politique.*

En France, de la III^e République au début des années 1980, l'école s'est référée aux fondements philosophiques et politiques de la Nation et de la République, porteurs des idéaux de liberté, d'égalité et de solidarité, mais aussi des principes de citoyenneté, de laïcité, d'universalisme et d'unité. En corollaire, les politiques publiques d'éducation reposaient sur une logique séculaire de démocratisation, pensée en termes d'*unification* et d'*homogénéisation*, qui participait d'un projet sociopolitique exprimant la volonté générale de la République.

Au cours des décennies 1980 et 1990, l'application à l'Éducation nationale d'une politique de réforme institutionnelle, lisible dans la territorialisation (la décentralisation, la déconcentration et la politique d'éducation prioritaire), témoigne d'une inflexion idéologique et culturelle dans le mode de penser la gestion des politiques publiques d'éducation.

Pourquoi l'État décide-t-il, à partir des années 1980, d'apporter divers changements dans le mode de gestion des politiques éducatives ? Dans un contexte territorialiste, comment se transforment les rapports entre l'État, l'école et le local ?

Notre communication sur la thématique des politiques publiques d'éducation françaises a pour objet d'identifier et d'analyser les nouveaux objets de débat, dispositifs institutionnels, concepts et logiques de territorialisation, en adoptant une démarche chronologique. En outre, elle vise à mettre au jour les enjeux et les processus prégnants ou émergents, mais également les dynamiques structurelles qui travaillent ces politiques.

Cette communication se situe dans la continuité des principaux apports de nos travaux de recherche sur la territorialisation (Warren, 2003, 2004, 2007, 2008a, 2008b, 2009a, 2009b, 2010), vue à partir de la question de la scolarisation à deux ans. Ces travaux reposent sur deux types d'instruments de recherche : la constitution d'un corpus de textes (articles, ouvrages, rapports et textes officiels) et la réalisation d'enquêtes de terrain. Ces enquêtes ont donné lieu à des entretiens conduits auprès d'acteurs politiques et institutionnels de deux départements (l'Eure, la Seine-Saint-Denis) et de deux villes (Vernon, Saint-Denis), ainsi qu'auprès de responsables du ministère de l'Éducation nationale en charge de la préscolarisation. Le choix de ces quatre terrains d'investigation fut motivé par le fait que nous souhaitions déterminer les raisons pour lesquelles leur taux de scolarisation à deux ans était inférieur à la moyenne nationale. Au-delà, il s'agissait de comprendre pourquoi cette scolarisation n'avait pas eu un développement égal en tous les points du territoire français. *In fine*, ces instruments méthodologiques nous ont permis de recueillir et d'analyser des données documentaires, statistiques et qualitatives.

1 D'une logique universaliste à une logique différencialiste

Avant le basculement culturel, idéologique et institutionnel des années 1980, les dispositions et structures de l'État, jugées les plus démocratiques, s'adossaient à une idéologie centralisatrice dont la prégnance suscitait une défiance, voire un sentiment d'illégitimité, quant à l'intervention du local dans les affaires publiques éducatives. Mais une forme de territorialisation préfigurait les lois décentralisatrices des années 1980. En effet, « le développement de l'école primaire a toujours été lié au "local" : aux paroisses, aux communes, aux collectivités locales » (Charlot, 2000). D'ailleurs, l'école primaire, emblématique de l'Éducation nationale, est généralement appelée *l'école communale*. En outre, les collectivités locales « sont actives depuis longtemps dans le domaine éducatif : dès le milieu du XIX^e siècle, elles jouent un rôle clé dans le développement de la scolarisation voire de la formation professionnelle » (Glasman, 2007).

Toutefois, si, dans les faits, le local participait déjà à l'organisation et à la gestion de certains secteurs de l'éducation publique, dans les débats et les références idéologiques et politiques, c'est une idéologie universaliste et nationale qui exprimait les politiques éducatives françaises et, plus encore, les politiques de la République.

Ainsi, depuis la III^e République, les politiques publiques d'éducation impriment un caractère

national à un ensemble de dispositions (programmes et diplômes nationaux, instructions officielles émanant du ministère de l'Éducation nationale, etc.), permettant à l'État de conserver une « fonction régaliennne centralisatrice ». Mais le caractère national de ces politiques renvoie également à une logique de démocratisation portée par le principe républicain d'un traitement identique des élèves, des structures et des territoires éducatifs.

À la fin des années 1950, à l'instar des autres pays du monde, les politiques publiques françaises s'assignent comme objectif le développement économique. L'État des années 1959-1975, qualifié d'« État développeur », est mu par une logique économique (Charlot, 1994). Il s'ensuit l'émergence d'« une nouvelle logique, celle de la gestion moderne des systèmes scolaires des pays industriels : à une politique de sélection se substitue une politique de répartition et de régulation des flux scolaires » (*op. cit.*). Cette régulation, qui, en termes politiques, rime avec « égalité des chances », entendue comme « la possibilité offerte à tous d'être, à la sortie de l'école, du "bon côté" de l'inégalité sociale » (Charlot, 2010), « s'organise par référence aux "besoins économiques" du pays, définis dans le Plan quinquennal » (Charlot, 1994). Dans les décennies 1960 et 1970, le thème de la démocratisation de l'école est au centre du débat sur l'éducation, au vu des questions de l'échec scolaire (alors perçu comme injustice sociale), de l'existence de filières d'enseignement au sein des établissements scolaires, et de la fonction de l'école dans la mobilité sociale.

Confronté aux contradictions structurelles du système scolaire, l'État entre dans une dynamique de réformes politiques, culturelles et idéologiques pour tenter de les gérer au mieux (mise en place du collège « unique », légitimation de l'hétérogénéité des classes, prise en compte de la diversité dans une pédagogie différenciée pour assurer l'égalité et la réussite des élèves...). À la fin des années 1970 apparaissent alors, au nom de l'affirmation des principes de justice et d'équité face aux inégalités socio-spatio-scolaires, les premières initiatives en matière de politique d'éducation prioritaire territorialisée, inspirées par l'exemple anglo-saxon des *Educational Priority Areas*. Ces initiatives, qui relèvent d'« une idéologie politique de lutte contre les inégalités, [sont] basées sur un principe de compensation » (Rochex, 2008a). Le thème de la démocratisation commence à être « modulé, réinterprété, à travers des notions comme discrimination positive, droit à la différence, individualisation de l'enseignement, école centrée sur l'élève » (Charlot, 2010).

À partir des années 2000 prévaut le concept d'« inclusion » sociale comme modalité, voire ersatz de la démocratisation. Ce concept est par ailleurs prégnant dans les politiques supranationales : « Le Conseil européen réuni à Lisbonne les 23 et 24 mars 2000 a constaté que l'ampleur de la pauvreté et de l'exclusion sociale était inacceptable. La construction d'une Union européenne davantage fondée sur l'inclusion a donc été considérée comme un élément essentiel de la réalisation de l'objectif stratégique à dix ans de l'Union comprenant une croissance économique durable, des emplois plus nombreux et de meilleure qualité et une plus grande cohésion sociale. » (Décision n° 1098/2000/CE du Parlement européen et du Conseil).

De manière générale, la continuation du processus de démocratisation scolaire face aux inégalités est désormais pensée non plus nécessairement en termes d'*unification* et d'*homogénéisation*, par référence à l'idéologie universaliste et nationale, mais en termes de *différenciation*, au nom des principes de discrimination positive et d'équité. L'enjeu de la démocratisation est celui d'une réunification du territoire éducatif. La logique de démocratisation tente de concilier les principes politiques républicains d'égalité, de laïcité, d'unité et d'universalité, et ceux d'équité, de discrimination positive et de diversité, qui ont pour corollaire d'assigner un *statut à la différence* dans l'espace public éducatif.

2 Un processus de territorialisation éducative et urbaine

Dans les années 1980 et 1990, l'État procède à d'importants changements dans le mode de gestion des politiques publiques d'éducation et dans la politique de la ville, en engageant un processus de territorialisation perceptible dans la décentralisation, la déconcentration et la mise en œuvre de

politiques compensatoires de zonage éducatif ou urbain (ZEP, ZFU, ZRU, ZUS). Ces politiques de zonage, qui consistent à démarquer un espace du territoire national par des dispositions dérogatoires du droit commun, ne sont pas des politiques antiségrégationnistes ; elles ne visent pas à lutter contre la concentration et la ségrégation sociospatiales. Les changements d'ordre organisationnel, institutionnel et politique, survenus dans l'éducation depuis trente ans, traduisent une logique de rupture culturelle et idéologique avec la tradition centralisatrice et les fondements universalistes de l'école française.

Suite à la législation décentralisatrice de la décennie 1980, les établissements scolaires publics sont liés aux collectivités territoriales de la République : les écoles maternelles et élémentaires à la commune, les collèges au département, les lycées à la région. Par voie de conséquence, ces établissements sont en relation étroite avec les collectivités territoriales et les autorités de l'Éducation nationale. Dès lors, un nouveau jeu de partage du pouvoir, des responsabilités, des compétences et des ressources se met en place entre les instances nationales et locales (déconcentrées et décentralisées) pour gérer l'école de la République. Cette situation, révélatrice de la territorialisation éducative, rend compte de la nouvelle configuration des rapports entre l'État, l'école et le local.

2.1 La politique des ZEP : une légitimité assignée à la différence de traitement

Emblématiques de la territorialisation éducative, les ZEP, espaces géo-administratifs, sont conçues comme un dispositif de mise en œuvre de la politique d'éducation prioritaire définie par l'État. Acte d'une portée symbolique et idéologico-politique forte, leur création en juillet 1981 par le Gouvernement de P. Mauroy « s'inscrit dans une politique de lutte contre l'inégalité sociale. Son but prioritaire est de contribuer à corriger cette inégalité, par le renforcement sélectif de l'action éducative dans les zones et dans les milieux sociaux où le taux d'échec scolaire est le plus élevé. La politique du Gouvernement consiste [...] à subordonner l'augmentation des moyens à leur rendement escompté en termes de démocratisation de la formation scolaire » (Circulaire n° 81-238 du 1^{er} juillet 1981). Pour ses promoteurs, la légitimité de la politique des ZEP ne peut se réduire à une logique de discrimination positive circonscrite à l'idée de « donner plus à ceux qui ont le moins » ; « il s'agit [...] de cibler des territoires (plutôt que des populations), [...] et d'en appeler à la mobilisation et à la réflexion des acteurs et des équipes » (Rochex, 2008b). Il est question, en l'occurrence, de « territoires socio-géographiques affectés par les retombées de la crise sociale et économique » (Glasman, 2007).

La logique de relance récurrente des ZEP a pour objet de produire un effet symbolique. Cette logique « doit s'appuyer sur une volonté politique forte. [...] Refonder les ZEP sera alors leur donner un statut dans un projet politique » (Charlot, 1998). En 2006, la politique d'éducation prioritaire est relancée sur des bases renouvelées, le principe directeur étant – dans une démarche d'efficacité – de s'ouvrir à une *logique de public*.

De manière générale, la politique des ZEP introduit une distinction justifiée par un motif d'intérêt général : la réduction des inégalités devant l'école. Cette politique, mise en place par A. Savary en 1981-1982, « visait à réduire l'impact des inégalités sociales sur la réussite scolaire des élèves. Pour la première fois dans l'Éducation nationale, et même dans le service public, une stratégie inégalitaire était employée dans un objectif d'équité » (Moisan & Simon, 1997). Cette politique participe de la « volonté de mettre en œuvre une pratique équitable de l'égalité » (Conseil d'État, 1997), afin de renforcer l'égalité sociale devant l'école. Elle met en lien les problématiques scolaires et sociales de territoires où vivent des populations en difficulté sociale, économique et culturelle. En institutionnalisant et en légitimant un principe de discrimination positive socioterritoriale au nom de l'équité, cette politique rompt avec l'idée d'un *traitement identique* des établissements scolaires et des élèves, quelle que soit la situation des territoires. Elle confère une *légitimité à la différence de traitement* dans la sphère des politiques publiques d'éducation.

2.2 Un enchevêtrement de logiques territorialistes

Plusieurs logiques et processus de territorialisation s'enchevêtrent dans la gestion des politiques éducatives, tout en coexistant avec l'idéal politique républicain. La territorialisation, logique nationale, introduit un nouveau mode d'action étatique en rupture avec le mode d'action traditionnel (national, unifiant et universaliste) de l'État dans le champ éducatif. Portée par la volonté politique de l'État central et mise en œuvre par le local, la territorialisation devient une politique officielle, au regard des textes législatifs et réglementaires des années 1980 et 1990. De par son changement de statut, le local incarne un des échelons de la politique nationale. Il fait partie intégrante de l'appareil politico-administratif d'État, mais présente désormais une double fonction : celle d'instrument de la politique étatique, et celle de centre autonome et d'organe de décision d'une politique éducative locale.

La territorialisation est un processus qui aboutit à une « redistribution du pouvoir entre le centre et la périphérie » (Laderrière, 1990), et à une prise en compte étatique des spécificités du territoire, précisément à travers la gestion des inégalités sociospatiales face à l'école. Elle décline deux logiques : l'une, politico-sociale et éducative, où la question des inégalités scolaires est centrale (cf. la politique d'éducation prioritaire symbolisée par les ZEP) ; l'autre, politico-administrative et gestionnaire, qui se traduit par l'attribution de pouvoirs aux collectivités territoriales et aux instances déconcentrées, en vertu des principes de démocratisation et d'efficacité en matière de gestion des politiques publiques.

En termes d'effets de la territorialisation éducative, on observe une tendance à la coexistence de politiques distinctes : des « politiques qui se définissent explicitement à partir d'un territoire et qui comportent un volet éducatif, croisent celle du ministère de l'Éducation nationale. [...] Ces politiques ont leur logique propre » (Charlot, 1994). La *territorialisation des politiques éducatives* comme politique d'État se distingue des *politiques éducatives de territoires*. Ces dernières participent de logiques aboutissant à une réinterprétation des fins et des directives nationales par les instances locales (la commune, le département, la région, l'académie, l'établissement scolaire) : « On passe alors peu à peu de la gestion locale des moyens à une redéfinition implicite, puis explicite, des fins » (*op. cit.*).

3 Nouveaux concepts, nouvelles dynamiques

Nous nous intéressons ici à la territorialisation comme révélateur des concepts nouveaux émaillant les politiques d'éducation. En outre, elle est appréhendée comme analyseur des rapports entre le national et le local dans le champ éducatif. Enfin, l'analyse de la territorialisation permet d'identifier et d'explicitier les dynamiques nouvelles qui traversent ces politiques, dans une perspective de définition des enjeux liés à la gestion de la *chose publique (res publica)* éducative.

3.1 L'émergence de nouveaux concepts

La façon de penser la territorialisation participe d'une culture de modernisation du service public de l'Éducation nationale ; la notion de « modernisation » étant véhiculée par l'idéologie dominante. Des concepts « à la fois opératoires et à valeur hautement symbolique » (Charlot & Derouet, 1994) comme ceux de *projet*, de *discrimination positive*, de *contrat*, de *partenariat*, de *réseau*, de *communauté éducative*, émergent pour penser la démocratisation, l'implication du local, la rationalisation de l'action publique dans l'éducation, et l'ouverture de l'école sur son environnement. Généralement empruntés à la sphère lexicale des politiques publiques, ces concepts sont révélateurs du changement de logiques d'action étatiques dans le champ éducatif.

L'émergence de ces nouveaux concepts traduit la volonté politique de l'État d'institutionnaliser l'exercice d'un contrôle sur le local par le biais d'un processus de contractualisation, « dans lequel les acteurs locaux ont la possibilité de négocier une certaine autonomie [...] en matière d'objectifs

et de méthodes » (Van Zanten, 2000). De tels concepts peuvent être instrumentalisés à des fins idéologiques, occultant l'absence de « réponses de fond aux problèmes que notre société traverse et aux contradictions nouvelles qu'elle affronte » (Charlot, 1997).

Corrélativement se développent, en amont, le concept de *pilotage* du système éducatif, parfois associé aux notions de *management* ou de *gouvernance* pour définir et conduire les politiques publiques d'éducation, et, en aval, une culture de l'*évaluation*. La référence explicite à l'évaluation renvoie aux logiques et missions d'institutions nationales et internationales (DEPP, OCDE, IEA). À l'ère de la globalisation et de l'inscription de l'éducation dans un champ échelonné « du mondial à l'établissement et à l'élève » (Vinokur, 2005), la centration institutionnelle, sociale, politique, voire médiatique, sur l'évaluation scolaire soulève les questions de l'efficacité et de l'équité de l'éducation, et introduit une logique de comparaison des systèmes éducatifs, des établissements et des élèves.

Dans un contexte de territorialisation éducative et de volonté de continuation du processus de démocratisation de l'école, l'État devient un « État régulateur » (Charlot, 1994), voire même un « État évaluateur ». L'État développe et institutionnalise une politique de régulation pour tenter de donner une cohérence, voire une légitimité, au couple pilotage-évaluation de l'éducation et, par là même, une pertinence à son action publique éducative aux niveaux national et local. Cette pertinence tend actuellement à s'ancrer dans « une culture du résultat » (Chevallier, 2008).

3.2 De nouvelles formes d'articulation du national et du local

La territorialisation est généralement modélisée selon un mode binaire : un *recul de l'engagement de l'État central* dans les politiques publiques et une *avancée du local*. Or, sans être erronée, cette thèse nous semble quelque peu réductrice ; elle traduit la persistance d'un schéma de pensée ancien fondé sur une « logique cinétique » : le déplacement graduel du curseur du pouvoir en faveur du national ou du local, perçus comme deux pôles antagoniques. Notre thèse stipule que ce qui caractérise la territorialisation des politiques éducatives, est *moins la montée du local* au détriment du national que *les nouvelles formes d'articulation du national et du local*.

La façon de penser l'administration territoriale de la République est communément perméable à des idéologies prégnantes telles que la décentralisation, synonyme de responsabilité, de liberté et de proximité, ou encore la décentralisation, gage de « démocratie locale et [de] modernisation du service public » (Loi d'orientation n° 92-125 du 6 février 1992). La territorialisation, qui intègre une logique de décentralisation déterminant « un mode d'aménagement du pouvoir au sein de l'État » (Baguenard, 2004), « tend à asseoir sa légitimité idéologique sur une double équation : plus de décentralisation = plus de proximité ; plus de proximité = plus de démocratie et plus d'efficacité » (Charlot, 2000).

La décentralisation, qui participe d'une volonté politique de réforme de l'État, s'ancre dans une logique de rationalisation de l'action publique. Inscrites dans un processus de définition des réformes à conduire ainsi que dans une logique d'efficacité, de productivité et de qualité, la réforme de l'État et la modernisation des politiques publiques (cf. le lancement de la Révision Générale des Politiques Publiques – RGPP – en 2007, concernant notamment le système éducatif et l'Enseignement supérieur et la Recherche) sont conçues, du point de vue déclaratif, pour « maîtriser les dépenses publiques et améliorer le service rendu aux citoyens » (Discours du Président de la République, N. Sarkozy, 8 avril 2008). Mais la RGPP se traduit *de facto* par une réduction des dépenses publiques (cf. le non-remplacement d'un fonctionnaire sur deux partant à la retraite, la recherche d'économie de postes).

3.3 La déconcentration : un mode nouveau de gestion de la chose publique éducative

La continuation du processus de « décentralisation implique le développement de la collaboration et de la concertation entre l'école et les collectivités locales » (Loi d'orientation sur l'éducation n° 89-486 du 10 juillet 1989).

Si l'on pense que les politiques nationales mettent en mouvement les instances nationales et locales, et que les décisions nationales sont mises en œuvre par le local (qui dispose lui-même d'une certaine marge d'interprétation des finalités et des directives étatiques, et de certaines possibilités d'initiative), alors c'est cette situation qui caractérise un phénomène hybride que nous pourrions appeler, en utilisant un concept proposé par F. Lefebvre (1996), « déconcentration ». Ce concept heuristique permet de dépasser l'opposition classique entre centralisation et déconcentration, ou encore entre décentralisation et déconcentration, et ouvre une perspective originale d'analyse des nouvelles formes d'articulation du national et du local.

Le concept de *gouvernance* est consubstantiel au phénomène de *déconcentration*. La gouvernance, entendue comme redéfinition de la façon de gouverner l'école, implique une nouvelle forme d'articulation entre les instances locales, entre les entités nationales et locales, ou encore entre celles-ci et le marché. La gouvernance suppose une dynamique de négociation, voire de régulation entre l'État, l'école, le local et le marché, mise au service de la construction de l'intérêt général, qui n'est alors plus défini par l'État, mais co-construit par les diverses instances politiques, économiques, éducatives et sociales. Dans l'acception volontariste de l'expression, l'*intérêt général* n'est pas la somme des intérêts particuliers, mais exprime la synthèse de ce qui est commun, voire transversal aux intérêts de l'ensemble des citoyens.

Finalement, la *déconcentration* est à la fois une déconcentration qui utilise les processus de décentralisation, et une décentralisation qui produit des effets de déconcentration, ce qui définit une nouvelle forme d'articulation du national et du local. Elle peut brouiller la distinction, voire la dichotomisation entre la définition d'une politique et sa mise en œuvre. Le processus *déconcentrateur* renvoie à un nouvel espace politico-éducatif hybride de la société moderne française, pensé en termes de transactions, de désaccords, de négociations, de contradictions et de conflictualité pour construire l'intérêt général, et pour gérer, sinon résoudre, le problème des inégalités sociales, particulièrement devant l'école. La *déconcentration* participe d'une volonté politique étatique de transformer le mode de gestion de la *chose publique*, notamment dans l'éducation, avec les conséquences que cela implique sur la conception même de l'État, et sur le processus d'élaboration des décisions politico-éducatives.

4 Conclusion

La territorialisation, politique nationale, traduit une double volonté de l'État de redistribuer le pouvoir entre le national et le local, et de lutter contre les inégalités sociales devant l'école. Plusieurs logiques et processus territorialistes s'enchevêtrent dans la gestion des politiques éducatives, tout en coexistant avec l'idéal politique républicain. L'universalisme et les logiques différentialistes interagissent (cohabitent, s'hybrident et peuvent être en tension) pour définir l'intérêt général éducatif et construire un modèle nouveau d'école républicain.

La territorialisation donne lieu à l'apparition de nouveaux concepts (*communauté éducative, contrat, discrimination positive, évaluation, gouvernance, management, partenariat, pilotage, projet, régulation, réseau...*) qui traduisent « une nouvelle conception de l'action publique et de son management global » (Bouvier, 2007), ainsi que l'émergence d'un nouveau référentiel culturel, idéologique et politique de gestion de l'école. Ce référentiel exprime le sens de l'évolution sociopolitique et organisationnelle des politiques d'éducation de la République.

Le mode nouveau de gestion de l'éducation publique participe moins d'une *montée du local* au

détriment du national, que de *nouvelles formes d'articulation entre le national et le local*.

Confrontée au paradigme de la territorialisation, l'école française s'inscrit dans un modèle politique et organisationnel bipolaire, structuré autour de stratégies de gestion des contradictions politiques, sociales, scolaires et éducatives à *la périphérie*, et d'une régulation politico-administrative *au centre*.

Au regard de l'implication des entités institutionnelles et politiques dans l'éducation (État, services déconcentrés, collectivités territoriales, école, ZEP), qui ont légitimité pour définir l'intérêt général et piloter l'école, les enjeux du processus de modernisation de la gestion des politiques publiques d'éducation ne sont pas seulement d'ordre administrativo-juridique, mais relèvent aussi et surtout de la sphère sociopolitique.

La territorialisation participe d'enjeux liés à un processus de *déconcentration*, lequel renvoie à un espace politique hybride de construction de l'intérêt général. Le modèle *déconcentrateur* de l'école française tente de concilier deux logiques : l'une d'homogénéisation, universaliste et nationale ; l'autre de territorialisation, redistributive, préférentialiste, régulatrice et correctrice.

Le nouveau référentiel de gestion des politiques publiques d'éducation, porté par la République, sera-t-il en mesure de poursuivre le processus de démocratisation de l'école, et de promouvoir un principe politique de solidarité sociohumaine, sur un territoire échelonné du local au national ?

5 Références et bibliographie

- Baguenard, J. (2004). *La décentralisation*. Paris : PUF.
- Bouvier, A. (2007). *La gouvernance des systèmes éducatifs*. Paris : PUF.
- Charlot, B. (1994). La territorialisation des politiques éducatives : Une politique nationale. In *L'école et le territoire : Nouveaux espaces, nouveaux enjeux* (pp. 27-46). Paris : A. Colin.
- Charlot, B. (1997). La territorialisation des politiques éducatives : Enjeux sociaux. In *Colloque Défendre et Transformer l'École pour tous* (pp. 1-11). Saint-Denis : ESCOL/Université Paris 8.
- Charlot, B. (1998). Quelle relance pour les ZEP ? In *Relance de l'éducation prioritaire* (pp. 24-27). Paris : MEN.
- Charlot, B. (2000). La territorialisation des politiques éducatives : Enjeux sociaux. In *Où va l'école française ? : Défendre et transformer l'école pour tous* (pp. 61-72). Toulouse : Sedrap.
- Charlot, B. (2010 à paraître). Préface. In *L'école démocratique : Un renoncement politique ?* Paris : A. Colin.
- Charlot, B. & Derouet, J.-L. (1994). Conclusion. In *L'école et le territoire : Nouveaux espaces, nouveaux enjeux* (pp. 207-217). Paris : A. Colin.
- Chevallier, J. (2008). L'État central : Quelles évolutions ? Quels enjeux ? *Cahiers français*, 346, 40-44.
- Conseil d'État (1997). *Rapport public 1996 : Sur le principe d'égalité*. Paris : La Documentation Française.
- Glasman, D. (2007). La lente émergence des politiques éducatives territoriales. In *Éducation et décentralisation* (pp. 95-99). Paris : La Documentation Française.
- Laderrière, P. (1990). L'établissement en Europe ; un point de vue comparatif et critique. In *L'Établissement, politique nationale ou stratégie locale ?* (pp. 70-78). Paris : AECSE.
- Lefebvre, F. (1996). La déconcentration et l'administration territoriale de la République. *Les cahiers du CNFPT*, 49, 43-51.
- Moisan, C. & Simon, J. (1997). *Les déterminants de la réussite scolaire en zone d'éducation prioritaire*. Paris : INRP.
- Rochex, J.-Y. (2008a). Conclusion générale. In *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe : Conceptions, mises en œuvre, débats* (pp. 409-451). Lyon : INRP.
- Rochex, J.-Y. (2008b). Vingt-cinq ans de politique d'éducation prioritaire en France : Une spécificité

incertaine et des résultats décevants. In *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe : Conceptions, mises en œuvre, débats* (pp. 135-174). Lyon : INRP.

Van Zanten, A. (2000). Le local en éducation : Autonomie et régulation. *VEI Enjeux*, 1, 113-123.

Vinokur, A. (2005). Avant-propos. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 1, 7-13.

Warren, M. (2003). *La territorialisation de la scolarisation des enfants de deux ans en France. Enjeux et réalités de la scolarisation des tout-petits selon les territoires. Vers un processus de déconcentration ?* Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Saint-Denis : Université Paris 8, France.

Warren, M. (2004). L'école à 2 ans : Quelle égalité ? *Diversité VEI*, 139, 119-126.

Warren, M. (2007). La « chose publique » éducative. *Diversité VEI*, 150, 137-143.

Warren, M. (2008a). L'école à 2 ans : Vers une perspective de réussite scolaire ? *Diversité VEI*, 152, 133-138.

Warren, M. (2008b). *L'école à deux ans en France : Un mode nouveau de gestion de la chose publique éducative*. Paris : L'Harmattan.

Warren, M. (2009a). Un référentiel nouveau de gestion de la *chose publique* éducative française. *Recherches en éducation*, 7, 14-26.

Warren, M. (2009b). Enjeux et dynamiques sociopolitiques de la scolarisation à 2 ans en France. *Pouvoirs Locaux*, 82, 54-58.

Warren, M. (2010 à paraître). La scolarisation à deux ans en France : logiques, légitimité et enjeux. In *L'école démocratique : Un renoncement politique ?* Paris : A. Colin.

6 Sitographie

Sarkozy, N. (8 avril 2008). *Discours de Monsieur le Président de la République sur le thème de la réforme de l'administration territoriale de l'État*, Document en ligne, consulté le 2010-07-05, Site : <http://www.elysee.fr/president/les-actualites/discours/2008/reforme-de-l-administration-territoriale-de.1994.html>

7 Signification des sigles et acronymes

DEPP	Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance
IEA	International Association for the Evaluation of Educational Achievement (Association Internationale pour l'Évaluation du Rendement Scolaire)
OCDE	Organisation de Coopération et de Développement Économiques
ZEP	Zone d'Éducation Prioritaire
ZFU	Zone Franche Urbaine
ZRU	Zone de Redynamisation Urbaine
ZUS	Zone Urbaine Sensible