

Fragmentations territoriales et inégalités scolaires : des relations complexes entre la distribution spatiale, les conditions de scolarisation et la réussite des élèves ¹

Sylvain Broccolichi

IUFM de Lille,

Choukri Ben-Ayed

Université de Saint-Étienne, CRESAL CNRS,

Catherine Mathey-Pierre

Centre d'études de l'emploi, CNRS

Danièle Trancart

Université de Rouen, GRIS

Comment varie la réussite scolaire selon le lieu de scolarisation, notamment à l'entrée et au sortir du collège ? Comment comprendre les différences constatées ? Ces questions ont été travaillées en se fondant conjointement sur des comparaisons statistiques et des enquêtes de terrain. La mesure des écarts entre les résultats observés et attendus, compte tenu des caractéristiques sociales des familles des élèves, et selon divers découpages géographiques atteint une amplitude digne d'intérêt dans deux groupes minoritaires de départements. Les départements où les résultats sont nettement inférieurs à l'attendu sont beaucoup plus urbanisés et ségrégués. Les disparités entre collèges et les inégalités de réussite selon l'origine sociale y sont exacerbées, tandis qu'elles sont considérablement réduites dans les territoires en surréussite, peu urbanisés. Les variations de réussite scolaire, selon le lieu de scolarisation, sont plus marquées pour les publics d'élèves socialement défavorisés. Elles résultent d'inégales fréquences de « perturbations » et d'inégales ressources des familles pour s'en prémunir. Toutefois, les enquêtes indiquent la possibilité de surréussite dans des secteurs très populaires quand des coopérations durables favorisent la construction de réponses ajustées aux besoins des élèves.

ÉDUCATION ET TERRITOIRES : LA CONSTRUCTION D'UNE APPROCHE

L'appel à projet *Éducation et formation : disparités territoriales et régionales* a été l'occasion pour la recherche en éducation de mobiliser le couple *Éducation et territoires*. Si pour un ensemble d'institutions et de champs de la recherche (la ville, le logement, le travail social, etc.), les dynamiques territoriales font l'objet de travaux, depuis plusieurs décennies, leur place est longtemps restée plus modeste dans le domaine de l'éducation. La sociologie de l'éducation s'est en effet structurée, durant les années soixante/soixante-dix, autour de la relation école/société par l'étude des liens entre inégalités sociales et inégalités scolaires. Même si certaines recherches introduisent la notion d'inégalité géographique du système d'enseignement, mettant en question son caractère unifié, cette période est davantage marquée par une lecture centralisatrice de l'école, privilégiant la notion d'appartenance de classe. Il faut attendre les années

quatre-vingt pour que se développent des travaux qui mobilisent la dimension spatiale, en lien avec un ensemble de transformations politiques et institutionnelles qui justifient une interrogation plus systématique des relations entre éducation et enjeux locaux (décentralisation, territorialisation, assouplissement de la carte scolaire etc.).

UN INTÉRÊT ACCRU POUR LES VARIATIONS LOCALES DE RÉUSSITE SCOLAIRE

Cette évolution est en effet concomitante d'un ensemble de reconfigurations de la question éducative. Qu'il s'agisse des orientations nouvelles en

NOTE

1. Cet article est extrait d'une recherche financée dans le cadre de l'appel à projet DEP-DR-DATAR, *éducation et formation : disparités territoriales et régionales*, coordonnée par S. Broccolichi, C. Ben-Ayed et D. Trancart avec C. Asdih, A. Belbhari, A. Bevort, B. Dancel, M. Destéfani, E. Gagneur, B. Larguèze, F. Lorcerie, C. Mathey-Pierre, F. Quinson, J.-P. Russier, E. Waysand. Les rapports de recherche remis dans le cadre de cet appel à projet sont accessibles à l'adresse suivante : <http://cisad.adc.education.fr/dister/>

matière de politiques éducatives (ZEP, décentralisation et déconcentration éducative...) ou des pratiques de scolarisation des familles, les enjeux éducatifs apparaissent, de façon significative, indexés à des préoccupations locales. La territorialisation des politiques éducatives notamment, fait coexister une multitude d'espaces de décision du national au local, et complexifie du même coup les processus de régulation.

La question des apprentissages apparaît également tributaire de certaines particularités des lieux de scolarisation, qu'on les étudie du point de vue des choix pédagogiques réalisés ou des rapports au savoir des élèves. Les tensions entre le principe d'égalité attaché au droit à l'éducation tel qu'il est défini dans les dernières lois d'orientation et certaines disparités locales sont encore plus flagrantes quand il est question des processus ségrégatifs et de la hiérarchisation croissante des offres scolaires dans des territoires urbains [41] [4]. C'est d'ailleurs sur ce type de problématique qu'ont pu se développer des travaux menés par des géographes [3] [19].

Toutes ces transformations de l'ordre scolaire conduisent à interroger les variations de parcours ou d'acquisition scolaire des élèves selon les établissements et les classes, tandis que les différenciations territoriales, entre académies et entre départements notamment, sont passées au crible dans la revue *Géographie de l'École* (créée en 1996 et éditée par la DEPP, ministère de l'Éducation nationale).

Se trouvent ainsi mis en évidence un ensemble de différenciations tenant aux offres et pratiques scolaires, aux compositions sociales des publics et aux acquisitions et parcours

des élèves. De façon complémentaire, les travaux qui s'appuient sur des enquêtes de terrain produisent des connaissances précieuses sur les sources de variations locales (dynamiques d'établissements, coopérations et conflits, processus ségrégatifs, perturbations de l'ordre scolaire, etc.) sans pour autant conduire à concevoir des protocoles d'enquêtes permettant d'objectiver, à plus large échelle, l'importance des facteurs de différenciation repérés localement.

DIFFICULTÉS D'INTERPRÉTATIONS DES DISPARITÉS GÉOGRAPHIQUES D'ÉDUCATION

Les difficultés sont nombreuses dès lors qu'il s'agit d'interpréter les différenciations territoriales constatées, celles-ci résultant d'une combinaison complexe de facteurs géographiques, historiques, économiques, démographiques et politiques. Ainsi, dès le début des années 1980, Jean Lamoure a montré que l'histoire des régions avait structuré les offres de formation professionnelle, bien avant les lois de décentralisation [26].

Comment se construit par exemple la composition sociale des publics d'élèves ? Dans quelle mesure résulte-elle des pratiques migratoires des ménages, des politiques de peuplement urbain, des politiques de carte scolaire et d'affectation des élèves adoptées au niveau académique et départemental ou des pratiques locales (d'évitement de certains établissements, ou de répartition des élèves dans les classes par exemple) ? Les réponses à ces questions peuvent considérablement varier selon les découpages effectués et les territoi-

res considérés. Et les difficultés se multiplient lorsqu'il s'agit d'interpréter les relations entre les variations de réussite scolaire et les disparités repérées dans différents domaines.

Pour y répondre, notre équipe de recherche pluridisciplinaire s'est attachée à croiser différentes approches statistiques et ethnographiques des variations spatiales de réussite scolaire, en opérant des comparaisons à différentes échelles, articulées à des enquêtes de terrains sur des sites soigneusement choisis.

COMPARER ET COMPRENDRE

Mieux repérer et comprendre comment varie la réussite scolaire des élèves selon le lieu de scolarisation, notamment à l'entrée et au sortir du collège, ainsi peut-on résumer l'objectif principal de cette recherche. Quelles catégories de collèges et d'élèves sont les plus concernées par ces variations spatiales de réussite scolaire. Quels sont, enfin, les principaux facteurs et processus sous-jacents aux plus fortes variations ainsi repérées ?

Depuis les années 1960, les analyses comparatives portant sur la distribution des performances, des parcours et des diplômes obtenus par les élèves ont régulièrement mis en évidence l'incidence forte des caractéristiques sociales des familles. Aussi avons-nous identifié des variations sociospatiales de réussite scolaire en mesurant des écarts entre les résultats observés localement selon divers découpages et les résultats attendus en ce lieu compte tenu de ces caractéristiques sociales des élèves.

Dans notre approche, cet effort d'objectivation comparative s'est construit en lien étroit avec des

enquêtes portant sur les processus en jeu dans les espaces où sont repérés des « écarts à l'attendu » particulièrement marqués.

Nous présenterons successivement les démarches comparatives, leurs principaux résultats (à l'échelle départementale puis infradépartementale), et enfin les précisions et éclairages complémentaires issus des enquêtes de terrain.

COMMENT COMPARER ? DÉCOUPAGES TERRITORIAUX ET CARACTÉRISTIQUES SOCIALES DES FAMILLES

De nombreux travaux récents portant sur les disparités territoriales ont fait l'objet de publications de la DEPP, [33] [36] [29] par exemple. Ils diffèrent essentiellement par les indicateurs utilisés pour la mesure des disparités, par la méthode statistique (typologies descriptives ou indices synthétiques) et par le niveau de scolarisation choisis.

Les classements des académies varient assez peu selon les indicateurs de réussite scolaire retenus. Pour notre part, nous avons choisi d'effectuer les premières comparaisons territoriales sur la réussite à l'entrée en sixième (selon les académies, départements et collèges de chaque département) pour plusieurs raisons. Les évaluations nationales à l'entrée en sixième sont des épreuves standardisées passées par la quasi-totalité d'une génération, sans les biais liés au choix d'options ou aux processus d'orientation. Ensuite, les hiérarchies qui apparaissent à ce niveau s'avèrent très prédictives des niveaux de sorties des élèves. En particulier, les six académies qui ont eu les meilleurs résultats aux évaluations sixième au cours des années 1990 sont celles où les taux de sorties sans qualification sont les plus réduits, et cinq d'entre elles ont les proportions les plus élevées de bacheliers. En revanche, dans les académies où une proportion plus

importante d'élèves a de faibles acquisitions scolaires à l'entrée en sixième, la traduction de ces difficultés à différents niveaux de sortie du système éducatif est davantage modulée par d'autres particularités de l'académie, notamment des offres de formation professionnelle, technologique et agricole [36].

QUELLES CARACTÉRISTIQUES SOCIALES PRENDRE EN COMPTE ?

Il est essentiel de tenir compte assez finement des caractéristiques sociales des familles d'élèves si l'on veut opérer des comparaisons pertinentes entre territoires. Les résultats détaillés aux évaluations sixième et au diplôme national du brevet (DNB) nous ont incités à distinguer tout particulièrement les groupes sociaux dont les résultats sont les plus décalés de la moyenne nationale. D'une part les

Sources et méthode

Si l'on s'intéresse aux disparités sociales, les travaux sur la pauvreté, la précarité et l'exclusion sociale montrent la nécessité de la prise en compte d'une pluralité de dimensions.

Finalement, cinq variables caractérisant les collèges publics en 2001-2002 ont été retenues : la part d'élèves de sixième issus des catégories « ouvrier » (personne de référence), issus de la catégorie « inactif », des catégories « très favorisées » (cadres, professions intellectuelles supérieures, chefs d'entreprise de plus de 10 salariés et enseignants), la part d'élèves boursiers et la part d'élèves étrangers. Le niveau sixième présente l'avantage de prendre en compte la quasi-totalité d'une génération, sans les biais liés aux choix d'options ou aux processus d'orientation.

À partir de ces données, une typologie des collèges, des académies et des départements, des indices « de ségrégation » et un indicateur de précarité sociale globale ont été construits. Ces différentes approches sont complémentaires mais pour une approche synthétique, l'indice de précarité associé à l'intervalle interdécile fournit une information chiffrée assez valide ; pour cette raison, il a finalement été privilégié dans les analyses présentées dans cet article (pour plus de détails voir le rapport final).

L'indice de précarité globale a été élaboré de la manière suivante : on calcule, pour chaque collège et pour chacune des 5 variables précédentes, un écart centré réduit en retranchant à la valeur initiale d'un collège, la moyenne et en divisant par l'écart-type, puis on effectue la somme algébrique des écarts obtenus (en prenant soin de comptabiliser ces écarts sur une même échelle). Cet indice est nul, en moyenne, positif si la donne sociale du collège est « défavorisée » et négatif dans le cas contraire. Il peut également être calculé pour une académie ou un département.

À partir de cet indice, nous avons calculé les sur ou sous-réussites à l'évaluation sixième d'un collège, d'un département ou d'une académie à l'aide de modèles de régression simple : le résultat attendu à l'évaluation sixième correspond à la valeur prédite en fonction de l'indice de précarité. L'écart entre le résultat observé et le résultat attendu représente la surréussite (si l'écart est positif) ou sous-réussite dans le cas contraire.

« très favorisés » (professions intellectuelles supérieures, cadres, chefs d'entreprise de plus de 10 salariés et enseignants), et d'autre part les « inactifs ». Cette dernière catégorie comprend normalement les chômeurs n'ayant jamais travaillé et les personnes sans activité professionnelle, mais se trouve « gonflée » par l'ajout des cas d'élèves pour lesquels les établissements n'ont d'autres indications que « chômage », « ne travaille pas » ou « invalide », atteignant ainsi près de 9 % de la population scolaire de sixième. Ce groupe « d'inactifs » est incontestablement celui dont les espérances scolaires sont les plus faibles. Et l'on ne peut négliger le fait que la part relative des « inactifs » dans l'ensemble « défavorisés » puisse varier considérablement selon les territoires : par exemple, dans les Bouches-du-Rhône, 45 % des collégiens sont dans la catégorie « défavorisés », dont 17 % d'« inactifs » (soit près de 40 % d'inactifs parmi les défavorisés), tandis que dans la Mayenne, 51 % sont dans la catégorie « défavorisés », dont 5 % seulement d'« inactifs » (soit 10 % d'inactifs parmi les défavorisés). Malgré les imperfections liées au système de recueil des données, la

prise en compte de la catégorie « inactifs », donne des résultats cohérents et conformes à la géographie du chômage (la variable proportion « inactifs » a un coefficient de corrélation de 0,88 avec la proportion de chômeurs sur l'ensemble des académies de France métropolitaine, année 2001). Pour affiner la prise en compte des situations de précarité que l'on peut définir pour un collège, un département ou une académie (voir encadré), nous avons aussi introduit deux autres variables : la part d'élèves boursiers et la part d'élèves étrangers.

VARIATIONS DÉPARTEMENTALES, DISPARITÉS ENTRE COLLÈGES ET INÉGALITÉS SOCIALES DE RÉUSSITE SCOLAIRE

Les calculs d'écart entre les résultats départementaux constatés et les résultats prédits par l'indice de précarité à l'évaluation sixième permettent de remarquer que les écarts extrêmes (positifs et négatifs) sont liés à des traits morphologiques des départements (densité urbaine et disparités entre collèges notam-

ment) plus qu'à leur appartenance académique. Les découpages académiques ont donc été délaissés au profit de découpages départementaux et infra-départementaux pour opérer des comparaisons d'abord à l'évaluation sixième puis au diplôme national du brevet (DNB).

La carte ci-contre met en évidence d'assez fortes polarisations géographiques des succès, et surtout des sous-réussites scolaires à l'entrée en sixième. Mais il convient d'abord de prendre acte du fait que l'écart entre les résultats scolaires observés et « prédits » reste faible pour une large majorité des départements : moins de 2 points d'écart dans les deux tiers des départements métropolitains, alors que la moyenne nationale est proche de 69. C'est pourquoi nous n'avons retenu dans le tableau comparatif suivant que les groupes minoritaires de départements dans lesquels les écarts atteignent une amplitude digne d'intérêt (*tableau 1*).

Les deux groupes de départements correspondent à des indices de précarité très proches de la moyenne nationale, le premier (départements en sous-réussite maximale) scolarisant des publics d'élèves à peine plus favorisés socialement que le second (indice de précarité - 0,7 contre - 0,2, l'indice de précarité national étant 0 par construction). Pourtant, la quasi-totalité des collèges du deuxième groupe de départements ont des scores à l'évaluation sixième qui dépassent la moyenne d'ensemble dans le premier groupe de départements. En effet, celle-ci est seulement de 66,3, et l'indication du décile 1 permet de comprendre que 90 % des collèges du deuxième groupe ont un score supérieur à 67,8.

Sur et sous-réussites départementales à l'évaluation à l'entrée en sixième

(plus ou moins value compte tenu de la structure sociale des élèves scolarisés en sixième en 2001-2002)

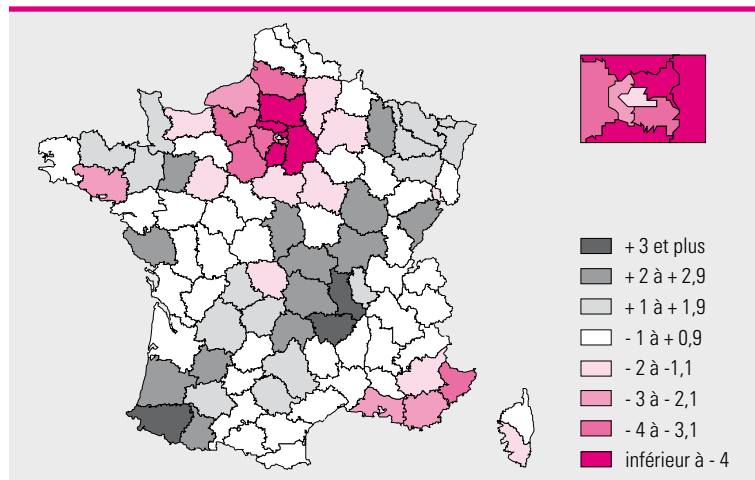


Tableau 1 : Quelques caractéristiques comparées des 2 groupes de départements en sous et surréussite maximales

Les douze départements où les résultats à l'évaluation sixième sont les plus inférieurs aux résultats attendus en 2001												
Département	Nb. Collèges	Moyenne évaluation sixième			Évaluation sixième			Indice de précarité	% rural ou isolé	Indice de précarité		
		Observé	Attendu	Écart	Décile 1	Décile 9	D9-D1			Décile 1	Décile 9	D9-D1
Oise	65	63,5	68,7	-5,1	57,8	69,0	11,3	0,3	37 %	-2,8	4,7	7,6
Val-d'Oise	98	65,3	70,2	-5,0	55,9	72,9	17,0	-0,7	2 %	-6,3	5,2	11,5
Seine-Saint-Denis	91	59,6	64,2	-4,7	52,5	67,5	15,1	3,3	0 %	-1,9	7,9	9,8
Essonne	93	68,5	72,6	-4,2	60,5	76,0	15,5	-2,3	4 %	-6,9	3,4	10,3
Seine-et-Marne	118	67,4	71,5	-4,1	62,1	72,6	10,5	-1,5	24 %	-5,3	2,1	7,4
Yvelines	111	70,5	74,3	-3,8	59,5	78,0	18,6	-3,4	8 %	-8,8	4,2	13,0
Eure	56	65,2	68,7	-3,5	61,2	70,5	9,3	0,3	23 %	-3,0	2,5	5,5
Somme	50	62,5	66,0	-3,5	55,3	67,9	12,6	2,1	42 %	-1,0	4,1	5,2
Val-de-Marne	100	67,0	70,4	-3,4	59,5	75,2	15,6	-0,8	0 %	-6,5	4,1	10,6
Alpes-Maritimes	67	66,8	70,0	-3,2	62,1	72,4	10,3	-0,6	13 %	-4,8	4,7	9,5
Eure-et-Loir	41	66,1	69,3	-3,2	60,4	71,5	11,1	-0,1	27 %	-4,1	4,5	8,6
Hauts-de-Seine	91	69,6	72,5	-2,9	60,1	78,0	17,9	-2,3	0 %	-8,1	3,7	11,8
Moyenne	82	66,3	70,3	-4	58,9	73,2	14,3	-0,7	12 %	-5,4	4,2	9,7
Les douze départements où les résultats à l'évaluation sixième sont les plus supérieurs aux résultats attendus en 2001												
Cantal	23	72,1	69,9	+2,2	67,5	76,6	9,1	-0,5	74 %	-1,9	1,0	2,9
Allier	37	71,1	68,8	+2,3	65,4	76,5	11,1	0,2	49 %	-2,0	2,0	4,0
Hautes-Pyrénées	20	73,8	71,3	+2,5	69,8	77,2	7,5	-1,4	45 %	-3,4	1,0	4,4
Mayenne	27	71,9	69,3	+2,6	68,6	75,7	7,1	-0,1	63 %	-2,5	1,8	4,3
Côte-d'Or	47	72,7	70,1	+2,6	68,4	78,7	10,3	-0,6	45 %	-4,0	2,2	6,2
Meuse	24	70,0	67,3	+2,7	64,9	73,0	8,1	1,2	50 %	-0,5	3,0	3,5
Lot-et-Garonne	28	70,9	68,1	+2,7	67,4	74,3	7,0	0,7	32 %	-1,9	2,9	4,8
Vendée	29	71,8	69,0	+2,9	66,4	76,1	9,7	0,1	72 %	-1,9	2,4	4,3
Landes	32	74,0	71,0	+3,0	70,0	77,2	7,2	-1,3	59 %	-2,7	0,1	2,8
Pyrénées-Atlantiques	48	74,2	71,0	+3,2	70,1	78,4	8,4	-1,3	38 %	-3,6	0,7	4,3
Loire	51	71,1	67,7	+3,4	66,6	76,9	10,3	1,0	24 %	-2,7	6,9	9,5
Haute-Loire	21	73,3	69,7	+3,6	68,0	77,5	9,5	-0,3	71 %	-1,5	0,8	2,4
Moyenne	32	72,3	69,4	2,9	67,8	76,7	9,0	-0,2	49 %	-2,6	2,3	4,9

Lecture du tableau : Ce tableau donne d'abord pour les 12 départements les plus en sous-réussite, puis pour les 12 départements les plus en surréussite, les résultats observés et attendus à l'évaluation sixième et l'écart entre eux, les premiers et neuvièmes déciles (valeurs maximales et minimales des scores des 10 % de collèges les plus « faibles » et des 10 % de collèges les plus « forts »), puis l'écart interdécile (D9-D1) qui constitue un indicateur de disparités de recrutement scolaire des collèges du département : un écart élevé, comme dans les Yvelines (18,6), traduit l'importance des disparités de niveau scolaire des élèves à l'entrée en sixième selon les collèges, contrairement au Lot-et-Garonne (7,0) où à la Mayenne (7,1) où ce type de disparités entre collèges est réduit.

Les colonnes suivantes indiquent l'indice de précarité départemental, les déciles et l'écart interdécile (D9-D1) concernant l'indice de précarité, ainsi qu'un indice de ruralité calculé à partir de la proportion de collèges situés en zone dite rurale ou isolée (catégorie INSEE de l'unité urbaine à laquelle est rattaché le collège).

DES SCORES DÉPARTEMENTAUX INFÉRIEURS À L'ATTENDU DANS DES TERRITOIRES URBAINS OÙ LES DISPARITÉS ENTRE COLLÈGES SONT FORTES

Qu'il s'agisse du recrutement scolaire (mesuré par le score à l'évaluation sixième) ou du recrutement social

(mesuré par l'indice de précarité), les disparités de recrutement entre collèges à l'intérieur du département (mesuré par l'écart interdécile) sont beaucoup plus marquées dans le groupe des départements en sous-réussite scolaire que dans celui des départements en surréussite scolaire. Au point que les 12 départements en sous-réussite maximale ont tous des écarts interdéciles supérieurs à la

moyenne des écarts interdéciles du groupe des 12 départements en surréussite. Et inversement, les 12 départements en surréussite maximale ont tous des écarts interdéciles supérieurs à la moyenne du groupe des 12 départements en sous-réussite.

En ce qui concerne les résultats aux évaluations nationales de sixième, cette relation entre les scores moyens et la dispersion concorde

avec le constat effectué dès 1989 : plus la dispersion des scores selon les établissements est forte sur un territoire donné, plus le score moyen tend à être faible [17]. Autrement dit, quand les inégalités entre établissements se creusent sur un territoire, elles se creusent nettement plus vers le bas que vers le haut.

QUELS DÉCOUPAGES GÉOGRAPHIQUES PERTINENTS ?

La carte permet de remarquer d'assez fortes polarisations géographiques des sous-réussites scolaires à l'entrée en sixième. En particulier, onze des douze départements où la sous-réussite est maximale (c'est-à-dire où les résultats sont les plus « en dessous » des résultats prévus d'après les caractéristiques sociales des élèves) se situent en Ile-de-France ou jouxtent cette région. Et les quelques autres départements en nette sous-réussite se situent presque tous dans l'extrême Sud-Est méditerranéen.

Plus disséminés que les départements en sous-réussite, la plupart des départements en surréussite maximale partagent toutefois une caractéristique géographique à première vue surprenante pour qui connaît l'histoire de la scolarisation en France : l'absence d'agglomération importante et une densité de population inférieure à la moyenne nationale². Les deux groupes de départements s'opposent donc de façon évidente par leur degré d'urbanisation. Le tableau précédent met

NOTE

2. L'exception riche d'enseignement que nous avons étudiée est la Loire, avec l'agglomération de Saint-Étienne et 152 habitants au km².

ce phénomène en évidence dans la colonne qui indique le pourcentage de collèves ruraux ou isolés : ce pourcentage est en effet quatre fois plus élevé dans le groupe des départements en surréussite maximale à l'évaluation sixième que dans le groupe de départements opposé (49 % contre 12 %). De même, lorsqu'il existe au sein d'une académie des départements contrastés (selon leur degré de ruralité et la présence ou non d'une agglomération importante), les scores à l'évaluation sixième rapportés aux caractéristiques sociales des publics d'élèves sont presque toujours moins bons dans le département le plus urbanisé. C'est le cas notamment des départements des agglomérations de Marseille, Toulouse, Bordeaux, Nantes, Grenoble et Nice.

Le rapprochement de deux autres résultats est particulièrement stimulant dans la perspective d'une géographie des inégalités scolaires et d'une réflexion sur les découpages pertinents :

- les trois départements où la sous-réussite est maximale (Oise, Val-d'Oise et Seine-Saint-Denis) sont des départements limitrophes, de même que les deux départements où la sur-réussite est maximale (Haute-Loire et Loire) ;
- mais ces cinq départements appartiennent à cinq académies différentes ! Quelle meilleure preuve de l'importance de la dimension spatiale ? Et quelle meilleure incitation à douter d'une influence forte des politiques qui ont été mises en œuvre à l'échelon académique ? Tant il est vrai que les homologues associées à certaines proximités géographiques rapprochent les résultats des départements bien plus que leur appartenance à une même académie.

Tout ceci suggère que les découpages par académie ne sont pas très pertinents en vue d'analyser les variations sociospatiales de réussite scolaire. Toutefois, les découpages départementaux ne sont pas non plus suffisants. En effet, lorsqu'on examine plus en détail les résultats observés et attendus des collèves, on remarque que les variations repérées au niveau départemental concernent certaines catégories de collèves bien plus que d'autres. Plus précisément, les écarts entre scores observés et scores attendus sont plus marqués pour les collèves dont le recrutement est le moins favorisé socialement. Ces constats incitent à interroger encore plus précisément les relations entre les caractéristiques sociales des élèves et les écarts de réussite scolaire selon le lieu de scolarisation.

DE FORTES VARIATIONS SPATIALES DES INÉGALITÉS SOCIALES DE RÉUSSITE SCOLAIRE

Les écarts de réussite selon le lieu de scolarisation qui affectent particulièrement les populations socialement défavorisées sont-ils dus pour l'essentiel à des variations des conditions de déroulement de leur scolarité ou au fait qu'au-delà de leur appartenance à la même catégorie sociale (ouvriers qualifiés ou non qualifiés, chômeurs...), certaines de ces populations présentent des variations culturelles discriminantes sur le plan scolaire, en lien avec leur distribution spatiale sur le territoire français ?

Les résultats au diplôme national du brevet (DNB) en 2004 nous aident à répondre à cette question. Pour la première fois disponibles pour l'ensemble des départements français,

Tableau 2 – Inégalités de réussite scolaire selon les groupes de départements, l'origine sociale et le secteur d'enseignement

Moyenne maths-français aux épreuves du DNB 2004

Groupe de départements	Profession du chef de famille					Ensemble	Secteur d'enseignement	
	Cadres, professions intellectuelles	Professions intermédiaires	Employés	Ouvriers qualifiés	Ouvriers non qualifiés		Public	Privé
Les 10 départements en sous-réussite maximale en 6 ^e	11,3	9,5	8,8	7,9	7,3	9,2	8,8	11,2
Île-de-France	11,5	9,5	8,8	7,8	7,1	9,4	9,0	11,6
France	12,0	10,5	9,9	9,1	8,3	10,0	9,7	11,2
Hors Île-de-France	12,2	10,7	10,2	9,3	8,5	10,2	9,9	11,1
Les 10 départements en surréussite maximale en 6 ^e	12,5	11,4	10,9	10,2	9,6	10,9	10,8	11,1

ils permettent en particulier de distinguer les résultats des élèves aux épreuves du DNB (mathématiques et français) selon leur origine sociale et selon qu'ils étaient scolarisés dans un collège public ou privé.

Contrairement à l'évaluation sixième, les sujets du DNB varient selon les groupes d'académies³. Les comparaisons entre départements sont donc à considérer avec précaution. Ainsi, la faiblesse étonnante des résultats en Ile-de-France (la plus riche des régions françaises) pourrait s'expliquer par la difficulté des sujets du DNB dans les trois académies correspondantes en 2004, si la plausibilité de cette explication n'était pas invalidée par les scores élevés des collégiens de l'enseignement privé en Ile-de-France.

Particulièrement fortes et dignes d'intérêt sont les variations constatées, dans ces mêmes académies, selon les groupes de départements considérés, au niveau des inégalités de performances entre groupes sociaux (et conjointement entre secteurs d'enseignement public et privé). Ces inégalités sont en effet remarquablement réduites dans les départements où les élèves ont globalement les acquisitions les plus nettement supérieures à ce que laissent pré-

sager leurs caractéristiques sociales. Ils sont au contraire accentués dans le groupe des départements en sous-réussite maximale.

Dans celui-ci, les déficits d'acquisitions perceptibles au niveau du DNB touchent les élèves de tous les groupes sociaux mais moins nettement les plus favorisés. Dans le cas des départements en surréussite, l'examen détaillé de la dispersion des scores permet de remarquer la raréfaction des scores les plus faibles dans tous les groupes sociaux, y compris les moins favorisés socialement, comme si les conditions de scolarisation et les pratiques pédagogiques y limitaient considérablement les processus d'échec.

Ces variations sociospatiales de réussite scolaire renvoient d'abord à des conditions localement plus ou moins propices aux apprentissages, et ensuite, à d'inégales ressources familiales permettant de maîtriser le choix des conditions de scolarisation.

D'INÉGALES POSSIBILITÉS DE COMPENSER OU D'ÉVITER LES PERTURBATIONS

Les processus en jeu seront davantage précisés en se fondant sur les enquêtes de terrain, mais l'on peut d'ores et déjà dégager un premier

schéma d'analyse de l'ensemble des variations constatées.

Les territoires en surréussite maximale sont ceux qui préservent le mieux des conditions favorables aux apprentissages de l'ensemble des élèves. Comparés à cette référence, les performances moindres constatées dans les autres territoires, traduisent l'existence de « perturbations » (minimes ou plus graves) des processus pédagogiques dans une fraction plus ou moins importante d'établissements et de classes.

Dans cette perspective, on constate qu'au niveau de la France considérée globalement, les perturbations sont les plus fréquentes là où sont le plus scolarisés les élèves issus des milieux les plus précaires, puisque l'écart entre les moyennes nationales et les scores « optimaux » des territoires en surréussite, est le plus élevé pour les enfants d'ouvriers non qualifiés (ce « déficit » diminue

NOTE

3. Dans la majorité des cas, les scores départementaux aux épreuves maths-français du DNB varient de moins de 0,5 point sur 20 entre deux années successives, mais on relève parfois des variations de plus d'1 point qui pourraient correspondre à des sujets plus « faciles » ou au contraire plus difficiles.

régulièrement au fur et à mesure que s'élève l'origine sociale des élèves).

Pour les mêmes raisons, on peut dire que les perturbations sont bien plus répandues dans les territoires en sous-réussite maximale, puisque les déficits y deviennent plus marqués pour les élèves de tous les groupes sociaux, quoique moins nettement dans le cas des plus favorisés. Ce schéma explicatif rend intelligible aussi pour ces territoires, le « grand écart » entre les performances des élèves selon qu'ils sont scolarisés dans des collèges publics et privés, écart huit fois plus élevé que dans le groupe des départements en surréussite maximale ! En effet, ces résultats sont en cohérence avec le fait que là où les conditions de scolarisation sont généralement bonnes, les élèves de l'enseignement public ont des résultats équivalents, (voire meilleurs en contrôlant l'origine sociale) que ceux de l'enseignement privé, tandis qu'il en va tout autrement dans les territoires où les perturbations sont les plus fréquentes. Dans ce cas, la multiplication des tentatives de « fuites » vers l'enseignement privé, permet à celui-ci d'opérer une sélection (sociale et scolaire) qui facilite son action pédagogique. Ainsi, en Ile-de-France où l'écart public-privé est maximal au DNB, la probabilité d'être scolarisé dans un collège privé est 15 fois plus élevée pour un enfant de cadre que pour un enfant d'ouvrier non qualifié, alors que hors Ile-de-France, ces probabilités ne varient que du simple au double, et moins encore dans les départements en surréussite maximale.

Tout ceci éclaire le fait que la réussite varie davantage selon le lieu de scolarisation pour les élèves issus des groupes sociaux les moins favorisés socialement. Ils sont en effet

plus dépendants des conditions de scolarisation offertes localement pour deux raisons cumulées : d'une part les familles de cette catégorie détiennent moins que d'autres, des compétences (culturelles) leur permettant de favoriser les acquisitions scolaires de leurs enfants malgré les diverses « perturbations » pouvant affecter les conditions d'apprentissage dans les établissements et les classes fréquentés ; d'autre part, il leur est plus difficile d'éviter des établissements (ou des classes) « perturbés ».

La première raison renvoie à la notion de capital culturel classiquement mobilisée pour expliquer la hiérarchie des réussites scolaires selon l'origine sociale, tandis que la deuxième renvoie aux ressources permettant d'avoir accès à de meilleures conditions de scolarisation. Ces ressources sont elles-mêmes composites, puisqu'elles incluent à la fois les compétences permettant d'évaluer comparativement différentes offres scolaires (on retrouve le capital culturel), et les ressources permettant d'avoir accès aux établissements (ou parfois aux classes) visées, en habitant ou non le secteur approprié [8].

Les enquêtes approfondies réalisées dans des sites urbains de cinq départements (Yvelines, Seine-Saint-Denis, Loire-Atlantique, Hérault et Loire) fournissent une série d'indications permettant de préciser la teneur des relations et des perturbations en jeu, rapportées à des morphologies et à des dynamiques sociospatiales mieux spécifiées. Elles nous aident à comprendre pourquoi ces perturbations et déficits d'apprentissage sont associés au développement conjoint des disparités entre établissements et entre classes, et des pratiques d'évitement. Elles nous éclairent aussi sur

ce qui permet de limiter ces processus cumulatifs même en milieu urbain.

L'ENQUÊTE DE TERRAIN DANS CINQ DÉPARTEMENTS

S'agissant d'abord des résultats à l'évaluation sixième, il s'est avéré instructif de visualiser la distribution des sur et sous-réussites constatées par collège à l'entrée en sixième dans les cinq départements étudiés et pour la France métropolitaine. Les graphiques permettent de caractériser plus finement les départements considérés, mais aussi de dégager des enseignements plus généraux qui convergent avec les résultats précédemment établis.

Ainsi, le nuage de points de l'ensemble des collèges publics de France métropolitaine fait bien ressortir la plus ou moins grande variabilité des résultats selon le recrutement social des collèges indiqué par l'indice de précarité. Sur la gauche du graphique, les plus favorisés restent beaucoup plus proches de la droite des résultats attendus et s'en écartent surtout très peu vers le bas. À l'opposé, les collèges à fort indice de précarité s'en écartent bien davantage, notamment vers le bas.

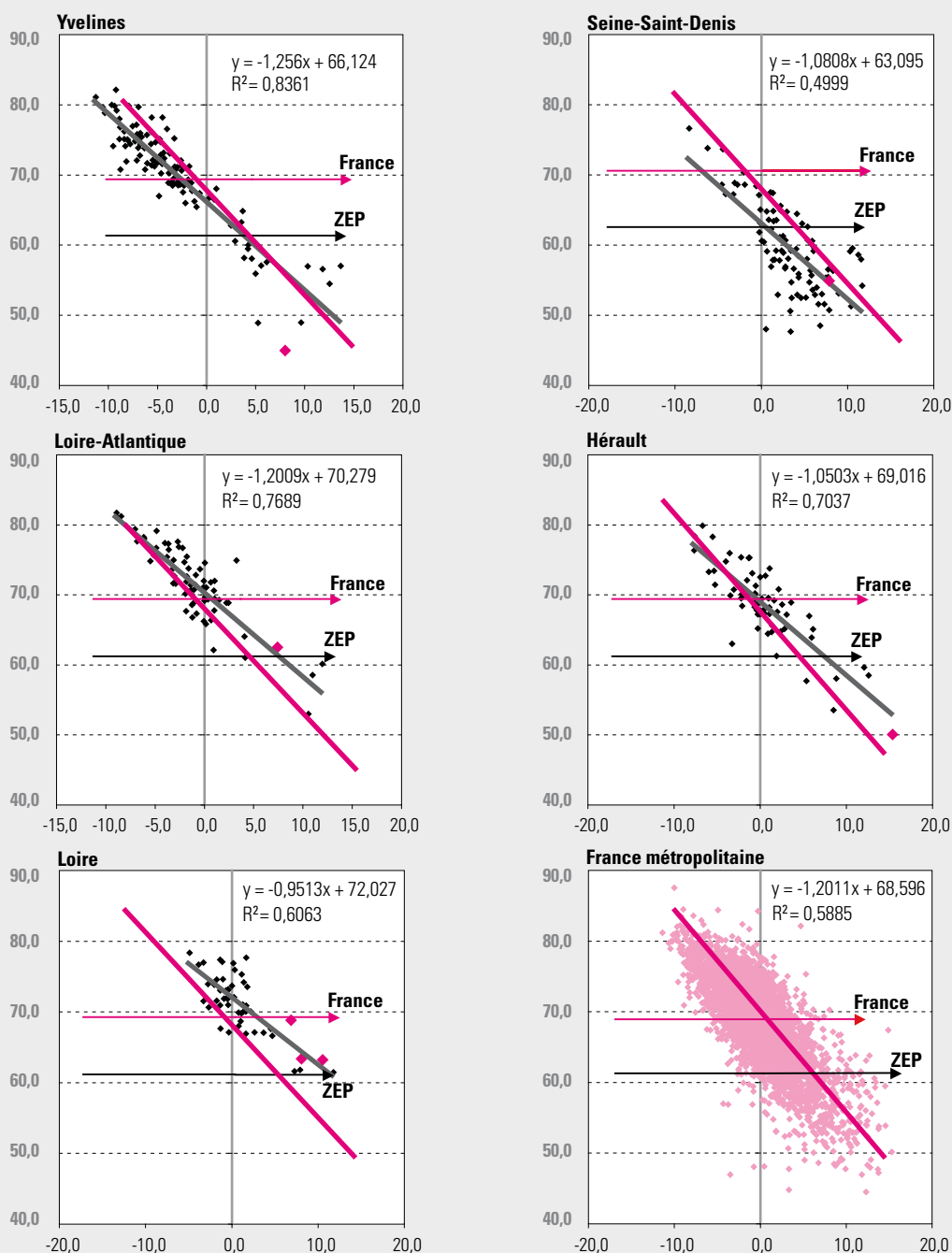
Les départements des Yvelines et de Seine-Saint-Denis se situent aux deux extrêmes sur le plan des caractéristiques sociales des publics d'élèves. Comme la plupart des départements d'Ile-de-France, ils ont cependant en commun d'être en sous-réussite. Les graphiques montrent que la quasi-totalité de leurs collèges a des résultats inférieurs aux résultats attendus à l'évaluation sixième, avec une dispersion plus importante du côté des collèges dont l'indice de précarité est positif.

À l’opposé, les résultats constatés sont supérieurs aux résultats attendus dans la quasi-totalité des collèges de la Loire. À noter aussi l’absence

de collège très favorisé socialement dans ce département en forte surreprésentation. Les départements de la Loire-Atlantique et de l’Hérault se situent

en position intermédiaire, tant sur le plan des caractéristiques sociales des publics d’élèves que sur celui de leurs résultats à l’entrée en sixième.

Graphique 2 – Indices de précarité et résultats à l’évaluation à l’entrée en sixième en 2001 dans les collèges publics de France métropolitaine et les cinq départements étudiés.



Lecture : chaque petit carré représente un collège (placé en fonction de son indice de précarité (en abscisse) et de sa moyenne maths-français à l’évaluation sixième (en ordonnée)). Les carrés plus gros correspondent aux collèges qui ont fait l’objet d’enquêtes approfondies. L’écart entre la moyenne constatée et la moyenne attendue (en fonction des caractéristiques sociales des élèves) est visualisé par la distance qui sépare verticalement le point du collège de la droite tracée en rouge. Il s’agit de la droite de régression correspondant au nuage de points de l’ensemble des collèges publics métropolitains présenté dans le sixième graphique.

DES ÉVOLUTIONS CONTRASTÉES DANS LES ZEP DES DÉPARTEMENTS ÉTUDIÉS

Dans les ZEP qui ont fait l'objet des analyses les plus approfondies, nous avons étudié l'histoire des quartiers et des établissements, à partir de documents, de témoignages et d'observations. Ainsi conçue, l'analyse de variations au cours du temps sur des espaces bien identifiés contribue à rendre intelligible la formation des écarts d'acquisition et de parcours scolaires selon le lieu de scolarisation et selon les catégories d'élèves.

En intégrant la perception qu'en ont eu les acteurs, on parvient davantage à comprendre, par exemple, pourquoi dans certains territoires urbains, d'importantes fractions de familles d'élèves et de professionnels expérimentés fuient des établissements où les résultats des élèves déclinent fortement.

VARIATIONS EXCEPTIONNELLES ET TENDANCES DOMINANTES

Dans un premier temps, les enquêtes de terrain attirent l'attention sur l'importance des variations existant au niveau des dynamiques d'établissements et des personnes impliquées dans la construction de réponses pédagogiques aux besoins des élèves, tandis que les résultats départementaux paraissent surtout liés aux particularités des morphologies sociorésidentielles et scolaires.

Dans un deuxième temps, les enquêtes de terrain aident à comprendre que les dynamiques d'établissement et leurs effets dépendent fortement des relations entre les problèmes rencontrés, la volonté collective de

construire des solutions pertinentes et la façon dont l'institution stimule et fait fructifier l'implication des équipes pédagogiques. Ce point a déjà été souligné dans d'autres travaux [15] [24] [37] [5], mais le principe même d'un soutien modulé en fonction d'un repérage systématique des difficultés des établissements, est encore peu présent dans les politiques d'éducation prioritaire menées en France [28]. Par exemple, la ZEP en réussite visitée par les délégations étrangères, est parfois plus soutenue que celles qui peinent à trouver des réponses satisfaisantes aux besoins des élèves. En outre, les familles d'élèves et les professionnels qui en ont les moyens, tendent à fuir les espaces scolaires où ils perçoivent une fréquence élevée de difficultés cognitives et/ou comportementales. Les possibilités de le faire sont étroitement liées à la densité d'établissements publics et privés, et aux réseaux de transports.

Ainsi pouvons-nous commencer à comprendre l'influence prégnante des morphologies socio résidentielles et scolaires sur les processus de ghettoïisation et les sous-réussites constatées dans les ZEP de certains départements. Elle traduit le fait que les politiques scolaires territoriales n'ont pas un poids suffisant pour contrebalancer les effets négatifs des fuites et perturbations diverses induites par l'importance des inégalités entre établissements « en concurrence » dans de nombreuses zones urbaines.

DES TENDANCES À LA GHETTOÏISATION DANS CERTAINES ZEP

Deux collèges des Yvelines et de Loire-Atlantique ont tout particulièrement attiré notre attention sur ces

questions, dans deux départements « favorisés » où les ZEP sont à la fois très minoritaires et en fort contraste social et scolaire avec leur environnement proche. Ces deux collèges ont eu leur « heure de gloire », avant de perdre leur statut d'établissement pilote, et d'être eux-mêmes pris dans la spirale négative de concentration accrue de difficultés sociales et scolaires et de fuites croissantes des familles d'élèves et des professionnels qui correspond à la tendance dominante dans les ZEP de ces deux départements.

En particulier dans les Yvelines, département français socialement favorisé selon divers critères, les établissements relevant de l'éducation prioritaire sont en contraste maximal avec leur environnement. En tenant compte des évolutions démographiques, on y constate entre 1999 et 2003, une diminution nette des populations scolarisées en réseau d'éducation prioritaire de près de 18 % en sixième comme en troisième, accompagnée d'une augmentation de 4 points du pourcentage de « défavorisés » (d'après la base de données ICOTEP). Simultanément, le pourcentage des enseignants de moins de 30 ans en collège REP augmente de 10 points pour atteindre 42 % (contre 26 % au niveau national), et pendant que fuient des ZEP les élèves les moins défavorisés et les enseignants expérimentés, on constate une aggravation de l'inégalité des parcours des élèves issus des collèges REP et non REP.

LES PARADOXES DE LA SEINE-SAINT-DENIS

Comparée aux deux départements précédents, la Seine-Saint-Denis présente le paradoxe suivant sur la période considérée (1999-2003). Certains indi-

cateurs caractérisant les enseignants et les acquisitions des élèves y sont bien « pires » dans les écoles et à l'entrée en sixième, mais dans les REP particulièrement nombreux de ce département, les évolutions constatées sont moins négatives au niveau du recrutement social des collèves et au niveau des cursus post-collèves. La proportion d'enseignants inexpérimentés et le *turn-over* y restent bien supérieurs aux moyennes nationales mais l'écart se réduit légèrement. La baisse d'effectifs des élèves (en REP toujours) y est beaucoup plus faible que dans les deux départements précédents. Enfin, et c'est là le résultat à première vue le plus surprenant, les taux d'accès en deux ans de troisième en première générale et en première S des élèves issus des collèves en REP restent inférieurs seulement d'1 ou 2 points à ceux constatés au niveau national. Ce qui fait qu'en 2003, ils sont devenus supérieurs à ceux (en déclin) constatés en Loire-Atlantique et dans les Yvelines.

À la lumière des enquêtes de terrain, cette relative stabilité au niveau des collèves en REP pourrait s'expliquer par un effet de seuil des pratiques d'évitement lié à des particularités morphologiques de la Seine-Saint-Denis. L'accroissement tendanciel des pratiques d'évitement des REP qui, ordinairement, alimente les processus cumulatifs de ghettoïsation dans d'autres espaces urbains, est en effet limité ici (avant et surtout durant la scolarité au collève) par deux types de facteurs. D'abord la plupart des collèves situés en ZEP sont entourés de collèves publics qui ne sont guère plus favorisés socialement ; et d'autre part, le contingent prévu pour l'enseignement privé est réduit à 12 % des collégiens du département. Devant

l'afflux des demandes, les rares collèves privés opèrent l'essentiel de leur sélection au plus tard en sixième et n'accueillent ensuite qu'un tout petit nombre d'élèves⁴. Aussi, dans une grande partie de la Seine-Saint-Denis, même pour des élèves qui disposent d'un bon dossier scolaire, il est difficile de trouver une alternative satisfaisante à leur collève de secteur non loin de leur domicile.

Ainsi se trouve préservée une relative mixité scolaire dans beaucoup de collèves publics en REP de Seine-Saint-Denis malgré la présence peu attractive d'une forte proportion d'élèves en grande difficulté et d'enseignants inexpérimentés. Et c'est ce qui rend intelligible le fait que l'accès aux sections les plus recherchées du baccalauréat reste assez peu inférieur aux moyennes nationales, pour les élèves issus de collèves en REP.

LE CAS PARTICULIER DE LA LOIRE, DE LOIN LE PLUS URBANISÉ DES DÉPARTEMENTS EN SURRÉUSSITE MAXIMALE

Avec les trois quarts de collèves qui ne se situent ni en zone rurale ni dans une ville isolée, la Loire est de loin le plus urbanisé des départements en forte surrèussite globale (aussi bien en sixième qu'au DNB et au baccalauréat). Globalement, les effectifs d'élèves scolarisés en REP y diminuent plutôt moins que ceux des élèves scolarisés hors REP. La composition sociale des élèves scolarisés en REP reste stable, avec un différentiel REP/hors REP un peu moins fort qu'au niveau national et des parcours post-collève nettement meilleurs. Ainsi dans la Loire en 2003, 34 % des élèves issus de collèves en REP

accèdent en deux ans de troisième en première générale (contre 25 % en France métropolitaine, 23 % en Seine-Saint-Denis, 20 % en Loire-Atlantique et 18 % dans les Yvelines), et c'est le cas de 42 % des élèves issus de collèves hors REP (contre 40 % en France métropolitaine et 44 % pour les Yvelines et la Loire-Atlantique).

Comme dans la plupart des autres départements où la surrèussite est maximale, on remarque de forts taux de scolarisation à 2 et 3 ans associés à une baisse démographique, et un faible pourcentage d'enseignants de moins de 30 ans en école comme en collève. Mais la particularité la plus notable de la Loire est sa densité urbaine, trois fois plus forte que celle de la moyenne des onze autres départements en surrèussite maximale. De plus, l'agglomération stéphanoise, comprend plusieurs ZUS où les proportions de chômeurs et de Rmistes dépassent le double de la moyenne nationale ZUS, et huit des collèves en REP ont des indices de précarité qui les situent parmi les 10 % les plus défavorisés de France. Dans ces conditions, comment se fait-il que les résultats soient meilleurs qu'attendus à l'entrée et à la sortie du collève ?

D'après l'ensemble des informations recueillies, trois types de facteurs se sont conjugués pour produire ces bons résultats. D'abord les processus

NOTE

4. Dans l'agglomération nantaise, au contraire, près de la moitié des collèves sont privés et l'on observe un déclin de l'accès en 1^{ère} générale et en 1^{ère} S des élèves issus des collèves en REP. Rappelons qu'en France, les places existant dans l'enseignement privé sont strictement contingentées par zone géographique et établissement, et que leur nombre n'évolue donc pas en fonction de la demande.

d'échec ont été contenus durant la scolarité primaire, même dans les ZEP correspondants aux plus forts indices de précarité, puisqu'elles sont toutes en surréussite à l'entrée en sixième, comme l'indique le graphique. Ensuite, dans la seule grande agglomération du département, les fragmentations urbaines sont moins marquées que dans la plupart des agglomérations françaises de taille voisine, et les politiques de renouvellement urbain ont contribué à préserver cette situation. Saint-Étienne ne comporte pas de quartiers et d'établissements très bourgeois susceptibles de provoquer un fort effet d'attraction des classes moyennes et d'enclencher le développement des processus de fuites en cascade à différents niveaux de la hiérarchie des établissements. Comme on peut le remarquer sur le graphique, par comparaison avec les autres départements, aucun des collèges de la Loire n'a un indice de précarité très négatif et n'a donc un recrutement socialement très favorisé. Le corollaire de cette morphologie est que les fuites relevées lors des enquêtes de terrain pour éviter certains environnements sociaux et scolaires correspondent le plus souvent à des déménagements vers des secteurs péri-urbains. Ces pratiques coûteuses et peu visibles à partir des endroits fuis sont donc beaucoup moins « contagieuses » que des pratiques d'évitement de l'établissement du secteur sans déménagement. Enfin, les traditions minières de solidarité dans ce département se traduisent par une forte implication des professionnels scolaires et par le développement remarquable de coopérations avec le secteur associatif (particulièrement développé dans la Loire) et les différents partenaires institutionnels (autres services de l'État et

collectivités locales), notamment dans les zones d'éducation prioritaires.

D'une façon très générale, sur l'ensemble des sites étudiés, on retrouve des liens étroits entre les évolutions constatées au niveau des acquisitions et parcours des élèves et les dynamiques observées dans les établissements scolaires et autour d'eux.

DES COOPÉRATIONS DURABLES AU PROFIT DE TOUS LES ÉLÈVES

Dans le département de la Loire et (plus ponctuellement) dans des ZEP urbaines d'autres départements, nous avons pu identifier une série de conditions associées à des acquisitions et parcours scolaires meilleurs qu'attendus, même dans des collèges urbains à fort indice de précarité.

CONTINUITÉ, COHÉRENCE ET CONFIANCE...

À un premier niveau, on peut noter la présence stable d'une assez forte proportion d'enseignants expérimentés dans les ZEP de la quasi-totalité des territoires en surréussite. Cette stabilité des professionnels est bien sûr à considérer comme une condition nécessaire plus que suffisante pour favoriser des résultats meilleurs qu'attendus. La reconstitution et l'analyse des dynamiques d'établissements rapportées aux évolutions des résultats des élèves aident à saisir l'importance des liens de confiance, des échanges et des coopérations qui rendent possibles la construction de pratiques éducatives et pédagogiques cohérentes, ajustées aux besoins des élèves [31].

Surtout là où sont concentrées les familles les moins armées pour assurer

la réussite scolaire de leurs enfants, la mise au point de réponses pédagogiques pertinentes suppose davantage d'étapes. La stabilité, la continuité des coopérations est alors une condition nécessaire pour l'analyse collective des difficultés rencontrées, l'élaboration de projets cohérents, la prise en compte des besoins de formation, et la mise au point de pratiques optimisées. Des relations de confiance et de coopération installées dans la durée s'avèrent donc essentielles pour favoriser ces dynamiques à l'intérieur des établissements scolaires, ainsi que pour favoriser l'instauration de partenariats durables et constructifs avec des professionnels d'autres institutions (politique de la ville, services sociaux, santé, justice, travailleurs sociaux, champs associatif, services municipaux). Elles le sont enfin et peut-être surtout pour nouer des relations de confiance avec les familles et les élèves en vue d'assurer la concentration requise sur des objectifs éducatifs et pédagogiques partagés.

À l'opposé des logiques de « sauve qui peut » associées aux pires conditions de scolarisation, l'emportent ici des continuités et des coopérations en congruence avec les idéaux de l'école pour tous et l'engagement dans des démarches de développement professionnel au bénéfice des élèves. C'est ce type de liens construits dans la durée, à l'intérieur des établissements scolaires et au-delà, que nous avons trouvé dans les ZEP où l'on observait des évolutions positives⁵.

NOTE

5. Voir dans le rapport le chapitre : « Les inégalités régionales en éducation : capital social et performance institutionnelle » ainsi que [6].

... OU UNE SPIRALE D'ÉVITEMENT CROISSANT ET D'ACCENTUATION DES DISPARITÉS ENTRE ESPACES SCOLAIRES

L'étude détaillée des évolutions concomitantes observées dans des zones d'éducation prioritaires nous conduit à penser que les plus importants déficits d'acquisition et de parcours des élèves résultent de processus cumulatifs reliant la perception de fortes inégalités entre espaces scolaires voisins, des conditions de scolarisation perturbées et le développement (par contagion) d'une logique de « sauve qui peut » des familles et des professionnels les moins captifs des espaces « à risques ».

PROXIMITÉ SPATIALE ET PERCEPTION DES INÉGALITÉS

À la lumière des enquêtes de terrain, la corrélation relevée précédemment entre les sous-réussites maximales et des morphologies départementales caractérisées par de fortes densités urbaines associées à d'importantes disparités sociales et scolaires entre établissements, peut se comprendre de la façon suivante. La proximité spatiale d'établissements favorise à la fois la perception des inégalités existant entre eux et la possibilité de fuir les lieux de scolarisation perçus comme « de niveau inférieur », « mal fréquentés », perturbés, voire dangereux dans les cas extrêmes. D'une façon plus imagée, on peut dire que plus les établissements sont proches et d'inégale « grandeur » (en termes de recrutement social, de niveau scolaire et de caractéristiques des professionnels notamment),

plus fort est le risque que certains fassent sur d'autres une ombre qui nuise à leur réputation et à leur bon fonctionnement.

Pour bien comprendre le caractère cumulatif de ces processus, il faut intégrer le fait que les élèves qui peuvent le plus facilement éviter les établissements perçus négativement sont porteurs des propriétés sociales et scolaires les plus positives pour la réputation des établissements, comme l'ont déjà montré les travaux sur ces questions [1] [35] [42]. Dès les premières expériences d'assouplissement de la carte scolaire à Paris (où la densité d'établissements est particulièrement élevée), Ballion et Oeuvarard avaient relevé cette double évolution dans le sens d'une hiérarchisation accrue des établissements et d'un développement par contagion des demandes de scolarisation hors secteur [2]. Sachant que la formulation et l'acceptation des demandes mettent en jeu conjointement d'inégales ressources des familles et des pratiques sélectives d'admission dans les établissements les plus demandés, on comprend que le développement des migrations hors secteur puisse considérablement accentuer la hiérarchisation des établissements.

UNE HIÉRARCHISATION DES CLASSES INDUITE PAR LA HIÉRARCHISATION DES ÉTABLISSEMENTS

Les inégalités de plus en plus visibles entre établissements voisins induisent aussi une hiérarchisation accrue des classes. En effet, la constitution de « bonnes classes » (classes européennes, classes musicales, classes à option distinctive) confiées aux enseignants qui inspirent le plus

confiance aux parents, s'avère constituer le moyen utilisé le plus répandu par les collègues en vue de retenir les élèves les mieux dotés du secteur et/ou d'attirer ceux des secteurs voisins, dans les espaces urbains où ces logiques de concurrence sont devenues prégnantes, comme l'ont déjà montré des travaux ethnographiques [38] [42] et comme le suggèrent aussi des comparaisons statistiques [20].

L'inévitable contrepartie de ces constitutions de « bonnes classes » est la concentration accrue de difficultés dans d'autres classes (plus souvent confiées à des enseignants moins « sûrs »). Or, de nombreux travaux ont déjà souligné les conséquences négatives de ce mode de regroupement des élèves en classes fortes et faibles, que ce soit du point de vue des tensions dans l'établissement ou des résultats des élèves [16]. Le regroupement des élèves les moins adaptés scolairement dans des classes difficiles à maîtriser augmente considérablement le risque d'incidents dans ces classes et entre les groupes d'élèves des différentes classes. Mais dans beaucoup de cas, le souci de retenir les meilleurs élèves prime, et il conduit à différencier encore plus visiblement des classes « protégées » confiées à des enseignants chevronnés. Or, on l'a vu, ce sont les élèves des milieux sociaux les plus exposés aux difficultés scolaires qui sont les plus sensibles aux variations de la qualité des conditions de scolarisation.

Pour une part au moins, les déficits constatés dans des espaces urbains ségrégués peuvent donc s'expliquer ainsi : la prégnance des logiques de concurrence conduit beaucoup d'établissements à utiliser leur autonomie pour retenir ou attirer la petite minorité d'élèves la plus mobile, en opérant

des choix qui s'avèrent préjudiciables au plus grand nombre. Cette interprétation est en cohérence avec la distribution des résultats observée au DNB, notamment pour l'Île-de-France où les inégalités sont exacerbées.

DÉSTABILISATIONS ET SENTIMENTS DE RELÉGATION

Les études de parcours scolaires d'élèves et les enquêtes auprès des familles d'élèves attirent l'attention sur deux autres facteurs de sous-réussite associés au précédent. Premièrement, des risques accrus de déstabilisation des élèves lors des changements de classe, quand d'importants écarts de « niveau moyen » et d'exigence existent entre les établissements ou les classes successivement fréquentés [7] [4] [11]. Deuxièmement, des perturbations fréquentes et parfois très graves des conditions de scolarisation là où il devient flagrant que ce sont les plus démunis socialement et scolairement qui sont les plus captifs des espaces scolaires de relégation, notamment dans le cas de classes composées en majorité d'enfants de familles en situation précaire issues de l'immigration.

En effet, surtout quand elles sont visiblement associées à des différenciations perçues comme « ethniques », ces inégalités flagrantes (entre espaces scolaires voisins et entre familles plus ou moins captives) nourrissent à la fois des soupçons de discrimination et des interprétations ethnicisantes des perturbations observées dans ces espaces « ghettoïsés » [39] [27] [14]⁶. D'une façon plus générale, elles engendrent une perte de confiance à l'égard de l'institution scolaire qui trouble les relations triangulaires entre

les professionnels scolaires, les élèves et leurs parents et rend beaucoup plus difficile l'instauration des coopérations indispensables dans les transactions éducatives et pédagogiques, notamment avec les élèves les plus en risque de « décrochage » [9]. Dans de très nombreuses classes de collège des agglomérations urbaines, les relations pédagogiques se trouvent ainsi quotidiennement perturbées de façon flagrante, ce qui ne fait qu'amplifier le cercle vicieux des fuites sélectives et des perturbations accrues.

Le cercle vicieux existe aussi au niveau des professionnels quand ils se sentent dépassés, voire perturbés par la multiplicité et l'acuité des problèmes à résoudre. La façon dont ils sont formés et soutenus localement par leurs référents institutionnels joue ici un rôle important. Mais s'ils perdent espoir en leur capacité d'accomplir leurs missions pédagogiques et en sont réduits à des expédients qui ne peuvent les satisfaire, ils fuient à leur tour ces situations pénibles dès que leur ancienneté le leur permet.

POUR CONCLURE : DIFFÉRENCIATIONS TERRITORIALES ET ÉVOLUTIONS

En croisant différentes approches et en faisant varier les échelles et les unités d'analyse concernant les lieux de scolarisation et les populations scolarisées, nous avons repéré un ensemble cohérent de différenciations sociospatiales de réussite scolaire que nous pouvons maintenant résumer. Les démarches mises en œuvre pour appréhender aussi les variations au cours du temps en différents lieux et les processus sous-jacents, nous conduiront enfin à préciser quelques-uns des prin-

cipaux facteurs d'évolution identifiés là où sont concentrées des populations socialement défavorisées.

DES FRÉQUENCES D'ÉCHEC ET DES INÉGALITÉS SOCIALES DE RÉUSSITE SCOLAIRE CONSIDÉRABLEMENT RÉDUITES OU AMPLIFIÉES SELON LES TERRITOIRES

L'ensemble des constats et des relations établis est rendu intelligible par l'hypothèse (issue des enquêtes de terrain) de perturbations des conditions de scolarisation affectant inégalement les territoires et les publics d'élèves.

Les acquisitions scolaires sont en effet les plus inférieures à l'attendu dans des territoires urbains ségrégués où se sont développés des processus cumulatifs de hiérarchisation des établissements et des classes, d'évitement et de stigmatisation qui « perturbent » les transactions éducatives et pédagogiques. Dans la plupart des autres territoires, les perturbations sont plus rares, quoique de façon moins nette là où sont scolarisées les populations les plus défavorisées socialement. Enfin, les meilleurs résultats sont constatés dans des territoires généralement peu urbanisés où la qualité des conditions

NOTE

6. Rappelons que l'ethnicisation (croisante) des problèmes sociaux ou scolaires désigne le développement des discours et des pratiques dans lesquelles les « traits ethniques » des populations concernées occupent une place importante. Les émeutes et les incendies d'établissements scolaires survenus au cours de l'autonomie 2005 dans des espaces particulièrement concernés par cet ensemble de problèmes, sont à interroger aussi dans cette perspective.

de scolarisation est assurée d'une façon quasi générale : tous les groupes sociaux y réussissent nettement mieux qu'ailleurs, en particulier ceux qui sont habituellement les plus exposés à des risques de perturbations et d'échec. Ainsi, au niveau du DNB, les enfants d'ouvriers du groupe des départements où les conditions de scolarisation sont optimales obtiennent des résultats équivalents à ceux de l'ensemble des élèves français.

De tels constats bousculent les représentations habituelles se rapportant aux inégalités sociales de réussite scolaire et aux processus d'échec dans les milieux socialement défavorisés. Ils montrent que « l'échec n'est pas une fatalité » [13], dans ces milieux sociaux comme dans les autres, sous certaines conditions. Et ils devraient inciter à identifier de façon plus précise les conditions qui favorisent une réussite scolaire beaucoup plus générale, puisque de telles conditions sont d'ores et déjà en grande partie réunies dans plusieurs départements, et pas seulement dans des établissements ou des classes « isolées ».

CONCENTRATION DE DIFFICULTÉS, ESPACES DE COMPARAISON ET INTERPRÉTATIONS DES ACTEURS

Les comparaisons entre départements et entre sites font bien apparaître et comprendre à quel point les acquis scolaires des publics d'élèves socialement proches peuvent varier selon les morphologies et les dynamiques territoriales, et notamment selon l'ampleur des disparités entre espaces scolaires voisins et selon le sens que prennent ces disparités pour les acteurs impliqués. Et bien des enquêtes ethno-

graphiques ont déjà souligné les risques de stigmatisation et les soupçons de discrimination dérivant de comparaisons locales concernant des classes ou des établissements perçus par les mêmes acteurs [30] [38] [8] [41]. Le croisement des comparaisons statistiques et des enquêtes de terrain nous amène en particulier à souligner que la concentration de populations socialement défavorisées n'entraîne pas mécaniquement de déficits d'acquisitions et de parcours scolaires (comme on peut le vérifier en particulier dans les zones d'éducation prioritaires de la Loire). Ces déficits se développent bien davantage quand cette concentration est « envenimée » par un ensemble de processus cumulatifs dont il importe de préciser les sources et les principaux facteurs d'évolution.

Les morphologies urbaines et scolaires, les disparités entre établissements voisins et entre classes, les proportions de professionnels (in)expérimentés et les dynamiques instaurées dans et autour des établissements scolaires apparaissent comme les principaux facteurs dont la combinaison est susceptible d'alimenter des tensions, des pertes de confiance, des fuites et des stigmatisations, ou au contraire de favoriser des constructions ajustées aux besoins des élèves. En particulier, on l'a vu, les cercles vicieux alimentés en milieu urbain par la fuite des moins captifs et la hiérarchisation des classes, n'engendrent pas seulement une concentration accrue d'élèves en difficultés dans certains établissements et certaines classes, mais aussi une perte de confiance en l'institution scolaire et une perte d'autorité des professionnels scolaires dans ces espaces stigmatisés. C'est ce qui rend intelligible l'importance des tensions

et des malaises qui y perturbent les transactions éducatives et pédagogiques, et les déficits d'apprentissage constatés notamment à l'échelle départementale.

La composition sociale et la composition scolaire des publics scolaires, tout comme la proportion d'enseignants expérimentés, sont donc à replacer dans un espace de comparaisons et de migrations possibles en tenant compte des interprétations qui affectent les réactions des différentes catégories d'acteurs (élèves, parents et professionnels). C'est cet ensemble de conditions objectives et subjectives qui modulent les évolutions constatées.

VARIATIONS DES TENSIONS ET DES FUITES : UNE FORTE RÉACTIVITÉ DES FAMILLES ET DES PROFESSIONNELS

Alors qu'est souvent invoquée la recherche de « l'entre-soi » et la peur de l'Autre, nos enquêtes sur ce qui pousse les familles d'élèves à fuir certains établissements de secteur populaire, ou au contraire à leur confier leurs enfants, montrent qu'une grande partie d'entre eux réagissent d'abord et avant tout à un ensemble de signes inquiétants, ou au contraire rassurants, se rapportant aux conditions de scolarisation proposées.

On le vérifie dès lors qu'on étudie l'évolution des pratiques d'évitement en prenant la peine d'interroger les familles et les professionnels sur les motifs qui les poussent à rester ou à partir [8] [32]. Certes les plus rapides évolutions sont celles qui correspondent aux logiques de « sauve qui peut » décrites précédemment. Mais nous avons pu observer aussi des mouvements inverses de stabilisation

des professionnels et de diminution des pratiques d'évitement des familles, associés à des progrès au niveau de l'encadrement et des résultats des élèves.

Du côté des familles, la raison en est simple. Pour la plupart des parents, la scolarisation à proximité du domicile est à tous points de vue moins coûteuse et plus rassurante (surtout à l'entrée en sixième). Leur choix d'une autre solution est donc le plus souvent provoqué par de fortes inquiétudes concernant le « niveau » des élèves, les problèmes d'indiscipline, de violence et l'instabilité des professionnels dans l'établissement de secteur. Et ils en font l'économie dès lors que leurs motifs d'inquiétude se trouvent suffisamment atténués. Voilà pourquoi beaucoup de parents d'élèves consacrent du temps à échanger des informations concernant les établissements fréquentés par les aînés de leurs voisins au moment d'inscrire les plus jeunes, et pourquoi ils sont rapidement sensibles à des améliorations au niveau du climat et des résultats des élèves aux évaluations nationales ou au DNB par exemple.

L'expérience et la stabilité des professionnels scolaires (équipe de direction, enseignants, vie scolaire) font aussi partie des variables « rassurantes » évoquées par les parents, et corrélées aux succès scolaires, notamment en zones d'éducation prioritaire. Jouent-elles effectivement un rôle important dans l'obtention des résultats meilleurs qu'attendus ? Ou inversement, est-ce la faible ampleur des disparités scolaires à l'entrée en sixième (due à l'ensemble des conditions de la scolarisation antérieure) qui incite les enseignants expérimentés à rester aussi volontiers dans les écoles et collèges dont les publics

scolaires sont en majorité défavorisés socialement (mais pas massivement en difficulté scolaire) ?

D'après nos enquêtes, l'importance des disparités de recrutement et de climat entre établissements contribue à faire partir des collègues les plus « difficiles » les professionnels à qui l'ancienneté le permet, si les difficultés qu'ils rencontrent ne sont pas suffisamment reconnues et compensées par l'institution. Ces départs déstabilisent encore davantage ces établissements, inquiètent les parents et alimentent des « spirales d'échec » [37]. Dans ce type de situation, le départ de ceux qui ont une ancienneté suffisante et les déficits d'apprentissage constatés au niveau des élèves apparaissent comme deux conséquences logiques d'une telle situation. Et comme ces conséquences ne passent pas inaperçues, elles provoquent de nouvelles fuites qui contribuent à rendre la situation plus difficile encore.

Il ne s'agit pas cependant de mécanismes inexorables, mais de processus toujours susceptibles d'être accélérés, freinés ou même inversés, en fonction des dynamiques qui prévalent.

COMMENT ENRAYER LES SPIRALES D'ÉCHEC ET FAVORISER DES CONSTRUCTIONS AJUSTÉES AUX BESOINS DES ÉLÈVES ?

Depuis quinze ans de nombreux travaux montrent que les professionnels de terrain sont loin de disposer systématiquement des forces, des compétences et de la cohésion nécessaires pour analyser les situations et trouver partout des réponses pertinentes aux besoins des élèves, notamment dans les zones où sont concentrés les « déshérités » [34] [25] [21]. La notion

même d'équipe pédagogique y perd sens quand la rotation des personnels s'accélère. Quant à ceux qui analysent les dynamiques les plus concluantes, ils reconnaissent leur rareté et l'importance des soutiens ou des accompagnements dont ont pu bénéficier les équipes pédagogiques concernées [24] [37] [13] [43] [4].

Dans les établissements étudiés et qui évoluaient dans le sens d'une ghettoïisation, nous avons constaté que les professionnels se sentaient souvent « dépassés », voire « perturbés », – surtout en collège –, par la multiplicité et l'acuité des problèmes à résoudre. Ils se montraient alors extrêmement sensibles à la façon dont leurs référents institutionnels prennent en considération leurs difficultés, comme s'ils ne pouvaient rester fortement impliqués dans leurs missions éducatives et pédagogiques que si eux-mêmes gardaient l'espoir d'être soutenus dans leurs tentatives incertaines pour maîtriser une situation difficile⁷.

Les évolutions positives que nous avons pu observer correspondaient précisément à des cas où la stabilisation des professionnels de terrain et leurs coopérations avaient été durablement favorisées par un soutien institutionnel tenant compte de deux types de besoins : le besoin de formation et d'accompagnement favorisant la pertinence des choix collectifs et la cohérence des pratiques, et le besoin de reconnaissance symbolique des avancées réalisées. À l'inverse, les

NOTE

7. À ce sujet, les inspections générales pointent « l'absence de formation » qui prévaut encore actuellement pour repérer et traiter les difficultés scolaires et la nécessité de développer l'exercice d'une fonction conseil par des professionnels territoriaux, IGAEN et IGEN 2003

départs groupés d'une grande partie des professionnels les plus investis, étaient le plus souvent réactifs à ce qu'ils avaient ressenti comme un désaveu de leurs réalisations de la part de chefs d'établissement ou d'autres référents institutionnels nouvellement nommés.

L'ajustement local des réponses pédagogiques aux besoins des élèves dans les établissements semble donc fortement dépendre de l'ajustement des soutiens institutionnels aux établissements confrontés aux situations les plus difficiles. Aussi paraît-il important d'enrichir la gamme des ajustements prévus à différentes échelles si l'on ne veut pas laisser se développer en territoire urbain, les processus cumulatifs qui perturbent les transactions éducatives et pédagogiques, font

fuir les professionnels et les parents les moins captifs, et déstabilisent ainsi de nombreux établissements.

Dans cette perspective, le double problème qui se pose à l'institution est celui des modes pertinents d'identification des difficultés et de soutien permettant de prévenir ou d'enrayer rapidement ces processus. Comment tenir compte des risques accrus en territoires urbains ? Quels sont les critères les plus pertinents pour détecter l'amorce des processus à contenir et pour déterminer la répartition des renforts à prévoir selon les territoires et à l'intérieur de chaque territoire ? Quels sont les dispositifs, les pratiques et les compétences à développer pour y parvenir ?

Il existe déjà tout un capital d'expériences et de réflexions sur ces

questions en France et dans de nombreux pays. Les comparaisons internationales articulées à des analyses portant sur la formation et l'accompagnement des professionnels, sur la prévention et le traitement des difficultés des élèves et sur les politiques compensatoires, permettent d'identifier à la fois des impasses et des possibilités d'action encore peu exploitées en France. L'étude comparative des dynamiques spatiales correspondant aux plus fortes différenciations territoriales de réussite scolaire constitue aussi une ressource pour construire des indicateurs pertinents permettant de mieux maîtriser les risques de perturbations des conditions de scolarisation auxquels sont très inégalement exposés les territoires éducatifs. ■

À LIRE

- [1] **Ballion R.**, 1990, *La bonne école*, Hatier.
- [2] **Ballion R., Cœurard F.**, 1989, *Le choix du lycée*, Rapport de recherche, DEPP, ministère de l'Éducation nationale.
- [3] **Barthon C.**, 1997, « Enfants d'immigrés dans la division sociale et scolaire. L'exemple d'Asnières-sur-Seine », *Les annales de la recherche urbaine*, n° 75.
- [4] **Ben-Ayed C. Broccolichi S.**, 2001, « Hiérarchisation des espaces scolaires, différenciations usuelles et processus cumulatifs d'échecs », *Ville École Intégration Enjeux*, n° 127.
- [5] **Ben-Ayed C. Broccolichi S.**, 2004, Variations du travail collectif selon les contextes d'école. Difficultés locales, instabilité des équipes et rôle de l'institution, in Marcel J.-F., *Les pratiques enseignantes hors de la classe*, L'Harmattan.
- [6] **Bevort A., Trancart D.**, 2006 « Les inégalités régionales en éducation : capital social et performance institutionnelle », in Bevort, Lallement, *Le capital social*, La Découverte Mauss.
- [7] **Bonnery S.**, 2004, « Décrochage cognitif et décrochage scolaire », in Glasman et Oeuverd, 2004.
- [8] **Broccolichi S.**, 1998, « Inquiétudes parentales et sens des migrations d'élèves. L'évitement croissant de collèges publics dans un district de la banlieue parisienne », *Les dossiers d'Éducation et Formations*, n° 101, MEN-DEPP.
- [9] **Broccolichi S.**, 2000 « Désagrégation des liens pédagogiques et situations de rupture », *VEI enjeux*, n° 122.
- [10] **Broccolichi S, Ben-Ayed C.**, 2003, L'autonomie pédagogique entre priorités nationales et préoccupations locales, in Derouet J.-L., *Le collège unique en question*, PUF.
- [11] **Broccolichi S., Cesar A. et Larguèze B.**, 2004, « Qu'est-ce qui désavantage scolairement des enfants de milieu défavorisés socialement ? », intervention au colloque sur « Le devenir des enfants de familles défavorisées en France » organisé par le CERC, la CNAF, la DEPP et la DREES.
- [12] **Broccolichi S., Van Zanten A.**, 1997, « Concurrences entre établissements et circuits de scolarisation. L'évitement des collèges publics d'un district de la banlieue parisienne », *Les annales de la recherche urbaine*, n° 75.
- [13] **CRESAS**, 2001, *On n'enseigne pas tout seul*, INRP, Paris.
- [14] **Debarbieux E.**, 1997, « Insécurité et clivages sociaux », *Les annales de la recherche urbaine*, n° 75.
- [15] **Demailly L., Gadrey N., Deubel Ph. et Verdrière J.**, 1998, *Évaluer les établissements scolaires : enjeux, expériences et débats*, L'Harmattan. Logiques sociales.



À LIRE (suite)

- [16] **Duru-Bellat M.**, 2004, « Les effets de la ségrégation sociale de l'environnement scolaire : l'éclairage de la recherche », rapport pour la commission du débat national sur l'avenir de l'école.
- [17] **Ernst B.**, 1991, « Disparités géographiques des résultats de l'évaluation CE2-sixième de 1989 », *Éducation & formations*, n° 27.
- [18] **Felouzis G., Liot F., Perrotton J.**, 2005, *L'apartheid scolaire, enquête sur la ségrégation ethnique dans les collèges*, Le Seuil.
- [19] **François J.-C.**, 1998, « Discontinuités territoriales et mise en évidence de systèmes spatiaux dans l'espace des collèges de l'agglomération parisienne » in *L'espace géographique* n° 1.
- [20] **Giry-coissard M., Niel X.**, 1997, « Homogénéité et disparité des classes dans les collèges publics », MEN-DEPP, *Note d'information*, n° 97.30.
- [21] **Glasman D. et Cœurard F.** (dir.), 2004, *La Déscolarisation*, La Dispute.
- [22] **IGAEN, IGEN**, 2003, *Les académies sous le regard des inspections générales. Bilan des dix premières évaluations de l'enseignement en académie*.
- [23] **IGEN**, 2004, *L'évaluation des collèges et des lycées en France. Bilan critique et perspectives en 2004*.
- [24] **Kherroubi M.**, 2002, « La construction d'une identité d'école », in Van Zanten et al. *Quand l'école se mobilise*, La Dispute.
- [25] **Kherroubi M., Rochex J.-Y.**, 2002, « La recherche en éducation et les ZEP en France. Politique ZEP, objets, postures et orientations de recherche », *Revue française de pédagogie* n° 140.
- [26] **Lamoure J.**, 1982, « La scolarité en France : de fortes inégalités régionales », *L'orientation scolaire et professionnelle*, n° 3, 11.
- [27] **Lorcerie F.**, 2003, *Projet éducatif, territoire et habitants après treize de politiques prioritaires ville-école*, *Projet éducatif, territoire et habitants*, VEI enjeux hors série n° 7.
- [28] **Lorcerie F.**, 2006 « L'éducation prioritaire, une politique sous-administrée », *VEI Diversité* n° 144, « les ZEP en débat ».
- [29] **Maetz I.**, 2005, « Ségrégation ou mixité : la répartition des élèves dans les collèges et les lycées », MEN-DEPP, *Note d'information* n° 05.37.
- [30] **Mathey-Pierre C.**, 1985, *L'orientation ou le temps de la persuasion, Pratiques d'orientation d'établissements scolaires et origine sociale des élèves*. Thèse de doctorat de III^e cycle. Université de Paris V, Sciences de l'éducation, sous la direction de G.Langouët.
- [31] **Mathey-Pierre C., Waysand E.**, 2005, *Qui est Norman D. ?* in *Au risque de l'évaluation*, ouvrage collectif, coord. Bureau M.-C., Marchal E., Septentrion, Presses Universitaires, coll. Le regard sociologique.
- [32] **Mathey-Pierre C. Waysand E.**, 2006, *Ségrégation urbaine et sectorisation. Éviter son collègue ou lycée de secteur ? Exemples de deux jeunes gens*, in *Défaillances et inventions de l'action sociale*, ouvrage collectif, coord. Bureau M.C., Dugué E., Rist B., Rouard F., L'Harmattan, Logiques sociales, Les Cahiers du Griot.
- [33] **MEN-DEPP**, 1999, *Géographie de l'école*, édition spéciale.
- [34] **Meuret D.**, 1994, L'efficacité de la politique des ZEP dans les collèges, *Revue française de pédagogie* n°109.
- [35] **Meuret D., Broccolichi S. et Duru-Bellat M.**, 2001, *Autonomie, et choix des établissements scolaires : finalités, modalités, effets*, *Les cahiers de l'irédu*, 62.
- [36] **Moisan C.**, 2002, « Diversité régionale des parcours dans le secondaire », *Éducation & formations*, n°62.
- [37] **Moisan C., Simon J.**, 1997, *Les déterminants de la réussite scolaire en zone d'éducation prioritaire*, Rapport de l'inspection générale et de l'inspection générale de l'administration de l'Éducation Nationale.
- [38] **Payet J.P.**, 1995, *Collèges de banlieue. Ethnographie d'un monde scolaire*, Paris, Méridiens-Klincksieck.
- [39] **Payet J-P.**, 2002, « L'ethnicité, c'est les autres ». « Formes et enjeux de la relation de l'école aux milieux disqualifiés », *Ville – École – Intégration, enjeux*, hors-série, n° 6.
- [40] **Trancart D.**, 1998 « L'évolution des disparités entre collèges publics », *Revue française de pédagogie* n° 124.
- [41] **Van Zanten A.**, 2001, *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégations en banlieue*, Puf.
- [42] **Van Zanten A, Broccolichi S.**, 2002, *La fabrication de la ségrégation scolaire : concurrence institutionnelle et fuite des élèves dans la banlieue parisienne*, in *Enseignement démocratie : la démocratisation de l'enseignement en France et en Europe* (hommage à Louis Legrand).
- [43] **Van Zanten A. et al**, 2002, *Quand l'école se mobilise*, La Dispute.