Éducation comparée / nouvelle série, n°13, pp 93 - 117

La politique française de l'éducation prioritaire. Quel bilan ? Quelles nouvelles orientations ?

Pierre Merle
ESPE & Université Européenne de Bretagne
France

RÉSUMÉ

Mise en place en 1982, la politique d'éducation prioritaire censée « donner plus à ceux qui ont moins » fait l'objet de bilans contradictoires. Dans la perspective d'une refondation de cette politique, une synthèse des recherches centrées sur l'efficacité de cette politique permet de dégager un bilan global. Celui-ci contribue à cerner les lacunes structurelles de la politique d'éducation prioritaire et les domaines dans lesquels les changements sont nécessaires pour que la refondation de la politique de l'éducation prioritaire ne soit pas une simple relance aussi vaine que les précédentes.

MOTS CLÉS

Education prioritaire ; politique éducative ; discrimination positive ; inégalités scolaires ; ségrégation sociale.

ABSTRACT

Implemented in 1982, the French priority education policy intended to "give more to those who have less", has resulted in contradictory outcomes. With a reform on the horizon, this synthesis of the most policy-relevant research provides a global picture that helps to identify structural gaps in the priority education policy and define key areas for change that will contribute to ensuring that the reform of the priority education policy is more than just another instance of wishful thinking.

KEYWORDS

priority education; education policy; positive discrimination; educational inequalities; social segregation.

Introduction

En mai 2012, Vincent Peillon, nouveau ministre de l'éducation, a lancé un débat pour « refonder l'école » française. Le principe d'une refondation a fait l'unanimité. La raison en est simple. Dans les pays de l'OCDE, l'école française détient quelques records, non dans les premières places mais dans les dernières : une réussite scolaire particulièrement dépendante de l'origine sociale des parents (Merle, 2015), des écarts de compétences considérables et croissants depuis dix ans entre les 10% des élèves les plus faibles et les 10% les plus forts (Pisa, 2010), une proportion de « sortants sans diplôme » parmi les plus élevées (17%, soit plus d'un jeune sur six) de l'OCDE.

Parmi les différentes thématiques abordées lors des débats sur la refondation, la question de l'éducation prioritaire était incontournable. Créée juste après l'élection de François Mitterrand à l'élection présidentielle de 1981, l'éducation prioritaire (EP) avait spécifiquement pour objectif, maintes fois défini dans la réglementation, de « renforcer l'action éducative dans les zones où les conditions sociales sont telles qu'elles constituent un facteur de risque, voire un obstacle, pour la réussite scolaire des enfants et adolescents et donc, à terme, pour leur intégration sociale » (circulaire n°90-028 du 3 février 1990). Trente ans après la création de l'EP, les cursus scolaires des élèves d'origine populaire demeurent toujours marqués par le décrochage, la sous qualification, les problèmes de violence. De tels résultats convergent avec le bilan décevant du système éducatif français et justifient le principe d'une refondation des établissements relevant de l'éducation prioritaire.

L'analyse de la refondation de l'EP passe inévitablement par la réalisation d'un bilan. Celui-ci permet de déboucher sur de nouvelles orientations.

Le bilan global de l'EP : une question scientifique et politique

Le bilan de l'EP : une question scientifique

Depuis la mise en place de l'éducation prioritaire (EP) en 1981, les recherches n'ont pas manqué. Plusieurs méta-analyses – c'est-à-dire des synthèses analytiques des recherches - sont même disponibles (Moisan & Simon, 1997 ; Kherroubi & Rochex, 2004 ; Armand & Gille, 2006 ; Demeuse et al., 2011 ; Merle, 2012). Malgré l'abondance des recherches, la question du bilan est toujours posée. Ce paradoxe a une origine scientifique. En raison de méthodes et d'échelles d'analyse variées, les recherches débouchent sur des résultats en partie contradictoires. Le propre des méta-analyses est de hiérarchiser les résultats, non en les opposant, mais en cherchant à les intégrer dans un ensemble cohérent.

Dans une méta-analyse, il est nécessaire de distinguer les recherches qualitatives et quantitatives. Si les premières sont loin d'être homogènes, les secondes, en raison de la grande diversité des objets d'étude, sont encore plus différenciées. En raison de l'objectif principal de l'EP - renforcer l'action éducative dans les zones où les conditions sociales sont défavorables - seules les recherches relatives à l'efficacité de cette politique, i.e. la progression scolaire des élèves concernés, sont présentées. Les approches qualitatives relatives à l'efficacité de la politique de l'EP se focalisent sur des établissements relevant de l'EP (Moisan & Simon, 1997 ; Armand & Gille, 2006) et montrent qu'ils sont susceptibles d'obtenir de bons résultats. Les réussites sont imputables à l'expérience remarquable de certains professeurs, au dynamisme particulier de chefs d'établissement, à la mobilisation collective d'une équipe fortement investie, aux recours à des pédagogies efficaces... Si ces réussites ont des origines diverses, elles relèvent principalement des « effets maîtres », des « effets classe » et des « effets établissement » (Bressoux et al., 1997). Elles ne semblent ni propres à la politique de l'EP, ni structurellement pérennes en raison de leur dépendance à la mobilisation des acteurs, chefs d'établissement ou enseignants particulièrement expérimentés.

Par rapport aux analyses qualitatives, les recherches quantitatives reposent sur une double rupture. D'une part, elles étudient un grand nombre d'établissements censés être représentatifs plutôt que les quelques-uns retenus par les approches qualitatives. D'autre part, les approches quantitatives se focalisent non sur les élèves et établissements de l'EP mais sur deux populations importantes d'élèves scolarisés dans l'EP et hors EP et dont les profils scolaires et sociaux sont jugés équivalents. L'objet des recherches quantitatives est de comparer les progrès scolaires des premiers par rapport aux seconds qui constituent un groupe témoin. Si le projet de l'EP est d'apporter un « plus » à ceux qui ont moins, il faut tenter de mesurer l'effet de ce « plus » par rapport à des élèves comparables qui n'en ont pas bénéficié. Ces recherches quantitatives, en nombre limité, complexes à mener et présentées synthétiquement ci-dessous, constituent les éléments essentiels d'une évaluation globale de la politique de l'EP. Elles montrent, de façon convergente, que la scolarisation des élèves en EP n'est pas associée, comparativement aux élèves de même profil socio-scolaire inscrits hors éducation prioritaire, à un effet positif en termes d'acquisition de compétences tant au niveau primaire que secondaire. Soit l'effet produit par la scolarisation dans les établissements de l'EP est estimé non significatif (Brizard, 1995 ; Bénabou, Kramartz, Prost, 2004 ; Soussi et al, 2012), soit il est jugé négatif (Bressoux et *al*, 1997). Le pronostic scolaire est plus défavorable pour les élèves de niveau faible scolarisés en EP alors que les élèves d'un bon niveau scolaire ne connaissent pas de handicap à être scolarisés en ZEP (Meuret, 1994).

Ce bilan négatif de l'EP n'est pas toujours admis. D'une part, le raisonnement statistique "toutes choses égales par ailleurs" nécessite de contrôler toutes les variables susceptibles d'influencer la réussite les élèves, objectif difficile à réaliser pleinement ; d'autre part, l'échec d'une politique est moins facilement accepté que la réussite. De surcroît, pour les acteurs de l'EP – professeurs, chefs d'établissement, CPE (conseiller principal d'éducation)… - pleinement engagés dans la réussite de leurs élèves, le constat d'une sorte d'effet nul ou faible de leur action est difficile à comprendre. Les acteurs de terrain disposent d'une échelle d'appréciation qui diffère tellement de celle des analyses statistiques que les résultats de celles-ci sont des constructions peu accessibles. Cette contradiction entre l'expérience subjective des

acteurs et les évaluations quantitatives de la politique de l'EP constitue un obstacle central à leur acceptation.

Ce bilan globalement négatif est contesté aussi car l'évaluation des politiques de l'EP n'est pas seulement une question scientifique mais aussi une question politique : l'EP demeure en effet associée à l'élection de François Mitterrand, à une politique éducative redistributive, au principe renouvelé de l'égalité des chances.

Le bilan de l'EP : une question politique

Depuis 1981, la politique de l'EP est emblématique de l'action éducative de la gauche et de ses valeurs. Un bilan positif de l'EP a pour effet de renforcer la légitimité de la gauche et de ses réformes éducatives. Dans le cas d'un bilan réservé, cette crédibilité est amoindrie. En 1997, alors que des bilans négatifs de l'EP sont déjà disponibles (Meuret, 1994 ; Brizard, 1995), le retour de la gauche au pouvoir aboutit paradoxalement à une relance de l'EP tant celle-ci symbolise sa politique éducative.

La question du bilan d'une politique éducative se pose de façon identique à droite, y compris sur la question de l'EP. Ainsi, en 2006, dans un gouvernement de droite, le ministre Gilles de Robien a relancé la politique d'éducation prioritaire avec la création des Réseaux Ambitions Réussite (RAR). Cette politique a consisté essentiellement à recentrer les moyens de l'EP sur les établissements particulièrement défavorisés. Une telle politique avait une pertinence certaine en raison de l'extension continue de l'EP depuis sa création. De 1982 à 2006, le nombre de collégiens scolarisés dans les établissements de l'EP passe de 10% à 20%. Cette expansion de l'EP a débouché, faute d'une augmentation proportionnelle des moyens, à une dilution des aides qui a pu être considérée comme une des raisons de l'échec de l'EP, et a justifié la politique de recentrage de 2006.

En 2010, les collèges Ambition Réussite ont fait l'objet d'une évaluation ministérielle qui a jugé leurs résultats « encourageants » (MEN, 2010 a). Une telle appréciation globale ne résiste pourtant pas à une analyse des résultats des collèges RAR fondée sur les données

présentées dans le bilan même du ministère (Merle, 2011). Ainsi, en matière d'orientation des élèves, le rapport ministériel note, de 2006 à 2009, un passage plus fréquent en seconde générale et technologique des élèves de troisième scolarisés dans les collèges ambition réussite. Cet indicateur n'est pas forcément pertinent. Les élèves de ces collèges sont certes plus souvent admis en seconde sur la période, mais passent aussi, ultérieurement, moins souvent en classe de première comme l'indique le même rapport (MEN, 2010 a, p. 44). L'admission plus fréquente en seconde des collégiens scolarisés dans les RAR s'explique par une politique de réduction des taux de redoublement sans rapport direct avec leur niveau de compétence. Sur la période étudiée, les écarts de compétences en français et en mathématiques entre les collégiens scolarisés en RAR et les autres collégiens s'accroissent (MEN a, 2010).

Un autre élément de bilan de la politique des collèges Ambition Réussite est constitué par les demandes de dérogation à la carte scolaire. A l'entrée en 6e, un parent sur dix demande une dérogation pour ne pas scolariser son enfant dans le collège de son secteur. Quand le collège du secteur est classé Ambition Réussite, ce taux de demande de dérogation est supérieur à 25%. Les collèges RAR concentrent ainsi 10% des demandes de dérogation alors qu'ils scolarisent moins de 4% des élèves (Grenet & Fack, 2012). Pour cette raison, les collèges Ambition Réussite ont globalement perdu des élèves, jusqu'au quart de leurs effectifs pour 70 d'entre eux (MEN, 2010 a, 2011). La Cour des Comptes (2009) est parvenue à un constat identique d'une baisse d'attractivité des établissements RAR.

Si l'attention se focalise sur les demandes de mutation des enseignants en poste dans les collèges RAR et hors de ceux-ci, le bilan est également négatif. Dans les collèges RAR, de 2006 à 2009, les demandes de mutation ont augmenté beaucoup plus rapidement que dans les autres collèges. A titre d'exemple, dans l'académie de Paris, le taux de mutation des enseignants dans les collèges RAR est de 45% en 2009, soit plus du double de celui constaté dans les autres établissements de la capitale (Merle, 2012). Cette forte instabilité du personnel enseignant constitue un frein considérable à tout travail en équipe pourtant jugé indispensable à la réussite des élèves faibles. La

baisse d'attractivité des collèges RAR concerne ainsi autant les professeurs que les élèves. Sachant que les aides dont bénéficient les collèges ambition réussite améliorent les conditions de travail des professeurs et les possibilités de réussite des élèves, il faut conclure à un effet négatif de l'appellation « ambition réussite » qui l'emporte globalement sur les effets positifs des aides apportées puisque les performances scolaires des élèves inscrits en RAR ont baissé de 2006 à 2009 par rapport aux élèves scolarisés hors RAR. Les données factuelles présentes dans le bilan du ministère de 2010 auraient dû logiquement aboutir à un constat d'échec. Paradoxalement, les rédacteurs du rapport sont parvenus au résultat contraire, un bilan jugé « encourageant » et, nouveau paradoxe, en 2011, le ministère a pris la décision de transformer les établissements classés en RAR en établissements ECLAIR (Ecoles, Collèges Lycées Ambition Innovation Réussite). Cette décision ministérielle est surprenante puisqu'elle revient à supprimer le label RAR et les aides spécifiques dont bénéficiaient les établissements RAR alors même qu'ils ont été évalués positivement.

Dans l'évaluation des politiques d'EP, l'ordre du politique constitue un obstacle à l'acceptation des évaluations scientifiques. Les bilans scientifiques, globalement négatifs, sont édulcorés, travestis, par différents processus dont l'analyse ne relève pas de cet article, par la nécessité de légitimer l'action politique. Les logiques politiques et scientifiques ont été concurrentes. Si le chercheur s'en tient aux analyses centrées sur l'acquisition des compétences des élèves, il est possible de tirer des recherches disponibles quelques conclusions susceptibles d'être consensuelles. Les diverses actions entreprises depuis 1982 n'ont pas globalement permis de combler le fossé entre les établissements relevant de l'éducation prioritaire et les autres. La probabilité est même forte pour que ce fossé se soit creusé notamment en raison de la croissance de la ségrégation scolaire (Ben Ayed, 2009 ; Merle, 2012). A l'aune des recherches disponibles les plus solides, la politique de l'éducation prioritaire n'a pas atteint son objectif principal de réduire les effets de conditions sociales défavorables aux apprentissages.

Ce constat n'est pas propre à la France. Il vaut pour une grande part des pays où de telles politiques d'éducation prioritaire ont été mises en œuvre (Demeuse et al., 2011). Broccolichi (2011) note que les évaluations de ces politiques, peu recherchées par leurs concepteurs, sont peu nombreuses et les résultats globalement décevants. La médiocrité habituelle des résultats explique en partie la rareté des évaluations. L'absence de réelles évaluations permet d'une part de ne pas avoir eu tort d'avoir engagé ces politiques et, d'autre part, autorise leur poursuite. Le discours sur les politiques mises en œuvre finit par compter davantage que les résultats obtenus.

Si un bilan global de la politique de l'EP débouche sur des effets nuls voire négatifs, un tel bilan ne signifie pas que cette politique, synthétisée par l'adage « donner plus à ceux qui ont moins », est à condamner dans son principe mais tout autant qu'il faut la concevoir autrement en centrant la réflexion sur les dimensions problématiques de cette politique.

L'éducation prioritaire : quelles nouvelles orientations ?

Les modalités de financement

Le financement des établissements de l'éducation prioritaire est problématique. Il est connu par un certain nombre d'indicateurs, notamment le nombre moyen d'élèves par classe, qui mesure l'effet d'une dotation en personnel enseignant supérieure à la moyenne sur les conditions effectives d'apprentissage. Cet indicateur est essentiel. Pour les élèves en difficulté, il a été montré que le nombre d'élèves par classe est corrélé à leur niveau de progression. Ainsi, une baisse de cinq collégiens par classe permettrait aux élèves scolarisés dans l'éducation prioritaire de réduire de 22% l'écart moyen de compétence entre les élèves en ZEP et hors ZEP (Piketty & Valdenaire, 2006). Un résultat comparable a été montré pour le niveau primaire (Bressoux & Lima, 2011). Au-delà d'indicateurs spécifiques de ce type, en rapport direct avec les moyens attribués à l'EP, une analyse globale du financement est difficile, voire impossible. L'opacité tient à la diversité

des moyens alloués (personnel temporaire, heures supplémentaires élèves, options, aides et financements spécifiques liés à divers partenariats), à la temporalité variable de ces moyens, à la difficulté de les comptabiliser dans une même unité, à la non prise en compte d'éléments essentiels qui différencient les établissements, par exemple des différences d'offre pédagogique. De même, le niveau des charges salariales est une variable non comptabilisée. Ainsi un professeur débutant en début de carrière est considéré comme équivalent à un professeur expérimenté dont la rémunération est largement supérieure. Si la masse salariale était prise en compte dans la comptabilité des moyens alloués, une proportion non négligeable des établissements de l'EP serait moins bien dotée que des établissements hors EP.

Lorsqu'elle existe, la comptabilité des moyens repose sur des principes difficiles à justifier. Pourquoi, par exemple, prendre en compte l'indemnité de sujétion ZEP[1] versée aux professeurs en poste dans l'EP alors que les rémunérations des personnels ne sont pas, par ailleurs, comptabilisées ? Plus globalement, la notion de « dépenses supplémentaires » liées à la politique de l'EP a-t-elle un sens lorsque ne sont pas prises en compte les différences de dépenses initiales[2] ? La question du financement est d'autant plus mal résolue que certains établissements de l'éducation prioritaire, pour différentes raisons, disposent de dotations moindres que des établissements hors éducation prioritaire (Moisan & Simon, 1997). Davezies et Tréguer (1996) ont également montré que les moyens supplémentaires propres aux établissements de l'EP ne compensent que partiellement les dotations plus importantes dont disposent les collèges favorisés situés dans les beaux quartiers. Un rapport récent de la Cour des Comptes

1 Les professeurs en poste dans les établissements de l'éducation prioritaire perçoivent une prime mensuelle, dite indemnité de sujétion ZEP, d'un montant de près de 100 € mensuel, censée prendre en compte les difficultés de travail spécifiques rencontrées dans ce type d'établissement.

2 Les dépenses supplémentaires affectées à l'éducation prioritaire sont estimées à un surcoût compris entre 10% à 15% (Mission interministérielle, 2011). L'estimation, « entre 10 à 15% », montre le flou du mode de calcul. En 2013, les rapporteurs de l'Assemblée Nationale considèrent que les moyens financiers consacrés à cette politique représentent un peu moins de 2 % du budget du ministère de l'éducation nationale, soit 1,13 milliard en 2012 (Assemblée Nationale, 2013). Une somme modeste compte tenu de l'enjeu éducatif.

(2010) a confirmé la difficulté à connaître les moyens affectés aux différentes politiques éducatives. Sur 98 indicateurs d'efficience financière, nombre jugé excessif par la Cour et peu utilisable pour piloter les dispositifs d'enseignement, quatre seulement sont exprimés en euros. La Cour précise qu'il serait nécessaire de « simplifier, rationaliser et hiérarchiser les indicateurs en les orientant majoritairement vers le suivi de l'efficience et de l'efficacité des principales politiques éducatives ».

Le fameux adage « donner plus à ceux qui ont moins » n'a un sens que s'il est possible de compter ce qui est précisément donné après avoir défini clairement ce qu'il faut compter. Pour l'instant, il est avéré que cette organisation scolaire donne souvent moins à ceux qui ont moins. Ainsi, dans certaines communes du département de Seine-Saint-Denis (Drancy, Clichy-sous-Bois, Aulnay-Sous-Bois…), plus de 85% des habitants de plus de 15 ans sont sans diplôme, ce département se caractérise par un taux de scolarisation des enfants à deux ans de seulement 5%, soit un taux largement inférieur à la moyenne nationale (13,6% à la rentrée 2010). Les écoles maternelles de ce département sont ainsi nettement moins bien dotées en personnel que les écoles des départements bretons qui bénéficient d'un recrutement social plus favorisé et dont le taux de scolarité à deux ans est supérieur à 20%, c'est-à-dire quatre fois plus (MEN, 2010 b, p. 26). Les écoles maternelles du département de Seine-Saint-Denis constituent un bel exemple de discrimination négative des élèves en grande difficulté scolaire. La sous scolarisation des jeunes écoliers de ce département leur est d'autant plus préjudiciable que la scolarisation à deux ans est une politique éducative dont l'effet positif sur les rythmes de progression des élèves a été démontré tant au niveau national (MEN, 2003) qu'international (PISA, 2011).

Toutes ces raisons montrent que la question du financement est centrale : sans révolution comptable, pas de réformes possibles de l'éducation prioritaire. S'il s'agit d'une condition nécessaire au succès, elle n'est pas pour autant suffisante.

Les modalités de mise en œuvre de la politique d'éducation prioritaire

La question du financement est directement en rapport avec les modalités de mise en œuvre de la politique d'éducation prioritaire (EP). La multiplication des dispositifs est un puissant obstacle à une comptabilisation claire des moyens en raison de leur dispersion selon des procédures diversifiées et complexes qui finissent paradoxalement par être des obstacles aux objectifs poursuivis. La politique de l'éducation prioritaire se caractérise par un renouvellement régulier des modalités d'intervention associées à de nouveaux labels (ZEP, REP, RRS, RAR, ERS, CLAIR, ECLAIR, REP+…)[3], sans compter des politiques spécifiques avec le classement de certains établissements en établissements dits « sensibles » ou relevant du « plan violence », nouvelles labellisations qui se cumulent avec des dotations complémentaires[4].

Cette politique de multiplication des modalités d'action et de labels liée à des « empilements historiques de remèdes ou de sparadraps » (Armand & Gille, 2006, p. 46) ne présente pas seulement l'inconvénient majeur de rendre peu lisibles les modalités de financement de l'éducation prioritaire, elle est aussi structurellement inadaptée. Elle définit les établissements de l'EP selon des catégories de l'action administrative alors que ces établissements sont dans un environnement scolaire, social et urbain en constante évolution. Il existe un décalage structurel et dynamique entre les catégories de l'action administrative et les établissements destinataires si bien que

3 Zones d'Education Prioritaire, Réseaux d'Education Prioritaire, Réseaux de Réussite Scolaire, Réseaux Ambition Réussite, Etablissements de Réinsertion Scolaire, Ecoles Collèges Lycées Ambition Innovation Réussite.

4 La politique de la ville présente la même superposition de niveaux d'intervention. Dans les 751 zones urbaines sensibles (ZUS), on décompte 435 zones de redynamisation urbaine (ZRU) comprenant elles-mêmes 100 zones franches urbaines (ZFU). A ces espaces donnant droit à des aides spécifiques s'ajoutent 2493 contrats urbains de cohésion sociale (CUCS) dont 70% ne sont pas classés en ZUS. La dispersion des moyens est considérable et affecte d'autant la pertinence de la politique menée.

certains établissements qui deviennent éligibles aux actions d'aide sont exclus et d'autres qui devraient sortir du dispositif y demeurent[5].

Lorsque ces politiques d'aide sont redéfinies, elles sont intrinsèquement sensibles aux effets de seuil puisque la politique de l'EP est fondée sur la distinction inclus *versus* exclus. Depuis 2006, la distinction entre les établissements EP1 (c'est-à-dire les RAR), EP2 (les RRS) et EP3 (RRS devant sortir du dispositif de l'EP) est une manifestation emblématique du cercle vicieux de la bureaucratie décrit par Crozier (1971) : la réponse à l'inefficacité d'un dispositif aboutit à de nouvelles strates d'intervention. De façon symptomatique, la liste des 3 catégories - EP1, EP2 et EP3 - annoncée pour 2006, est restée formelle et n'a fait l'objet d'aucune publication et décision réglementaire. La création de l'indemnité de sujétion ZEP, versée aux enseignants en poste dans les établissements de l'EP, explique en partie cette situation. Cette indemnité cristallise les situations scolaires et constitue un frein à la sortie des établissements de l'EP.

La définition des établissements relevant de l'EP est dans son fondement contestable car elle repose sur une vision dichotomique des établissements alors qu'il existe un continuum allant des établissements en difficulté aux établissements relativement épargnés. L'histoire de l'EP montre amplement que la définition du périmètre des établissements relevant de l'éducation prioritaire est arbitraire. Au moment de sa mise en œuvre, en 1981, 360 ZEP sont créées et scolarisent 10% des collégiens. Quinze ans plus tard, après la relance de l'EP en 1997 par Ségolène Royal, 558 ZEP scolarisent 370 000 collégiens, soient 14,3% d'entre eux. En 2010, près de 20% des collégiens sont scolarisés dans un établissement de l'EP (RRS et RAR) (MEN, 2011). Le résultat de cette extension de la population de l'EP, définie par un empilement de dispositifs et de labels, est une perte

5 Le pourcentage de professions et catégories socioprofessionnelles (PCS) défavorisées dans les collèges ECLAIR varie actuellement de 40 % à 95 % (la médiane se situe aux environs de 70 %). Dans les collèges inscrits en RRS, le pourcentage de PCS défavorisées varie de 20 à 90 % (Assemblée Nationale, 2013). Ces données montrent clairement que certains établissements ne relèvent nullement de l'EP puisque certains collèges ECLAIR ou en RRS scolarisent parfois nettement moins d'élèves d'origine défavorisée que des collèges hors EP. Ces données expliquent la définition d'une nouvelle carte des établissements de l'EP en 2014. Faute d'une actualisation annuelle, elle subira la même obsolescence que les précédentes.

d'adhésion des acteurs de terrain : « La carte [de l'EP] est devenue inflationniste et très hétérogène au point de ne plus être considérée comme juste et efficace pour les acteurs locaux » (Armand & Gille, 2006).

Le double problème enchevêtré constitué par l'opacité du financement et la multiplication des modalités d'intervention impose une redéfinition des établissements de l'EP, non plus établie par rapport à des catégories administratives conçues en amont des établissements, style RRS, RAR ou ECLAIR, en additionnant des critères scolaires et extrascolaires définis par les ministères de l'éducation nationale et de la ville, mais en partant des spécificités scolaires et sociales centrales des établissements. Cette individualisation de l'action administrative existe déjà parallèlement aux catégories d'intervention définies dans le cadre de l'EP. Dans la gestion quotidienne des établissements, une partie des moyens alloués est dépendante de négociations entre l'inspecteur d'académie d'une part et le chef d'établissement d'autre part. Un chef d'établissement bon négociateur, capable de « bien vendre » un projet ou de bien montrer les problèmes spécifiques de son établissement, est susceptible d'obtenir davantage de moyens bien que ceux-ci soient encadrés par un certain nombre de ratios justifiant tel niveau de moyens supplémentaires en fonction de la situation scolaire et sociale de chaque établissement.

Actuellement, la définition des moyens des établissements est surdéterminée, par plusieurs niveaux d'intervention. Le niveau central, c'est-à-dire celui du ministère, définit les labels ; les rectorats assurent la mise en œuvre globale dans l'académie ; les inspections académiques et les collectivités territoriales, la mise en action concrète, sans que ces deux derniers niveaux d'action - inspections académiques et collectivités locales - ne soient forcément coordonnés. La suppression des labels permettrait une meilleure individualisation des moyens affectés aux établissements pour autant que soit résolue la question centrale de la comptabilisation des moyens alloués et que demeure le principe de la différenciation selon les spécificités scolaires

et sociales des établissements[6]. Une autre façon de penser la réforme de l'EP est, au lieu de compenser les « handicaps » propres aux établissements de l'EP, de réduire leurs spécificités.

Les spécificités socio-scolaires des établissements de l'EP

Les analyses de l'EP centrées sur le recrutement social des établissements scolaires sont relativement restreintes en France. Il s'agit d'une lacune sérieuse tant pour l'analyse du système éducatif français que pour la situation spécifique de l'éducation prioritaire. Une littérature importante[7], tant francophone qu'internationale, a en effet montré l'importance des « effets établissements », notamment du *school mix* et *school academic effect*, c'est-à-dire de l'effet de la mixité sociale et scolaire sur l'efficacité et l'équité d'un système éducatif. Les recherches ont mis en évidence l'existence d'un effet de composition (Merle, 2011) : la ségrégation sociale exerce un effet négatif, d'ampleur variable selon les recherches, sur les aspirations et la progression des élèves d'origine sociale modeste et de faible niveau scolaire[8].

Les données les plus récentes (Merle, 2012) concernant la ségrégation « académique » des établissements français montrent que celle-ci est forte[9]. A titre d'exemple, les collèges privés scolarisent une proportion d'élèves bons et moyens presque deux fois supérieure à celle scolarisée dans les établissements de l'éducation prioritaire, respectivement 66% et 34% (Bourny, 2010). La proportion d'élèves faibles scolarisés dans les collèges privés est, quant à elle, trois fois moins importante que celle présente dans les établissements de l'EP (respectivement 9% et 33%) (graphique 1). Un autre fait marquant tient, de 2003 à 2009, à un

6 Actuellement, la différenciation inter-établissement se réalise selon « trois corbeilles » : les HSA (heures supplémentaires annuelles) pour les enseignements, les HSE (heures supplémentaires effectives) affectées à l'accompagnement éducatif après les cours, la dotation en postes d'enseignants. La différenciation des dotations liée aux conditions d'apprentissage difficiles propres à certains établissements demeure limitée.

7 Les principales références sont disponibles dans Merle (2011).

8 Une synthèse de ces recherches est présentée dans Merle (2012).

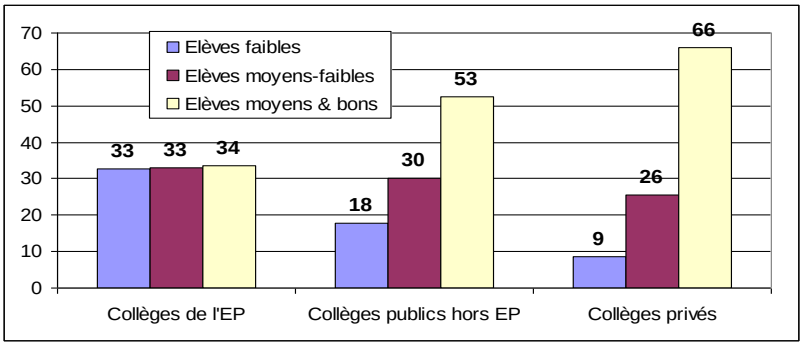
9 Dans la terminologie employée par l'OCDE, la ségrégation académique est définie par le niveau de dispersion de compétences des élèves. La ségrégation académique est d'autant plus élevée que les élèves sont scolarisés séparément selon leur niveau de compétences.

accroissement de cette ségrégation académique : la proportion d'élèves les plus faibles (« groupe 0 ») augmente dans les établissements de l'éducation prioritaire (cette proportion passe de 3,9 à 8,7% de 2003 à 2009) alors qu'elle diminue dans les autres établissements hors éducation prioritaire qu'ils soient privés ou publics (Bourny, 2010). Cette ségrégation académique des établissements est en rapport direct avec le niveau de ségrégation sociale inter-établissements. Les collèges RAR, qui scolarisent la proportion la plus forte des élèves les plus faibles, notamment les élèves redoublants, sont aussi ceux qui scolarisent le moins d'enfants de cadres. A l'inverse, les établissements hors EP, c'est-à-dire ni RAR, ni RRS (réseaux de réussite scolaire), scolarisent moins de redoublants et une proportion quatre fois supérieure d'enfants de cadres (graphique 2). Les établissements de l'EP se caractérisent par une double ségrégation, à la fois académique et sociale, et s'insèrent pour cette raison au bas d'une hiérarchie bien établie de l'ensemble des établissements publics et privés.

Une façon d'améliorer l'efficacité et l'équité d'un système éducatif est de réduire le niveau de ségrégation sociale et académique des établissements relevant de l'éducation prioritaire. Une telle politique impose de modifier le cadre réglementaire qui définit les stratégies de choix des établissements par les familles et pose notamment la question d'une éventuelle suppression du l'effet label éducation prioritaire[10].

10 Dans le système éducatif français, l'affectation des collégiens et lycéens est, en principe, déterminée par le domicile de leurs parents. A partir de 2007, les possibilités de dérogation ont été facilitées. Il en a résulté une désaffection des établissements relevant de l'éducation prioritaire, notamment des collèges RAR (voir ci-dessus) souvent assimilés à l'école des immigrés et des élèves en difficulté. La libéralisation du choix de l'école a ainsi accentué la ségrégation scolaire (Merle, 2012).

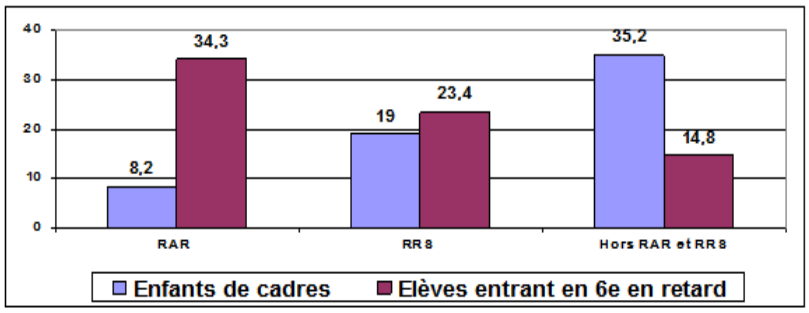
Graphique 1 : Niveau de compétence des élèves selon le type de collège (en %)



Lecture : Dans les collèges de l'EP (éducation prioritaire), 33% des élèves sont d'un niveau faible. Cette proportion est de 9% dans les collèges privés.

Source : Bourny (2010)

Graphique 2 : Proportion d'enfants de cadres et d'élèves en retard à l'entrée en sixième (France métropolitaine et DOM, 2006, secteur public) (en %)



Lecture : 8,2% des collégiens scolarisés dans les RAR (Réseaux Ambition Réussite) et 23,4% dans les RRS (Réseau de Réussite Scolaire) sont des enfants de cadres.

Source : Stéfanou (2009)

Une politique de délabellisation de l'EP

La suppression du label EP présenterait plusieurs avantages. Le premier est la suppression des effets de seuil qui constituent un obstacle à l'adaptation des moyens aux besoins changeants des établissements défavorisés. Le second est tout aussi essentiel. Le label EP favorise une stigmatisation des établissements concernés. Cette stigmatisation exerce des effets négatifs dès lors que l'assouplissement de la carte scolaire mise en œuvre en 2007 favorise une logique de choix d'établissement qui a historiquement, depuis la mise en œuvre de ces politiques à partir de 1984, toujours entraîné la fuite des établissements populaires par les parents des catégories moyennes et favorisées (Merle, 2012) tant ces parents portent attention au choix de l'école de leurs enfants et disposent des ressources économiques et culturelles pour satisfaire leur projet scolaire (Van Zanten, 2009).

Si certaines modalités d'affectation des élèves peuvent réduire les logiques de choix d'établissement, aucune ne peut supprimer celles-ci en raison d'une inscription toujours possible dans les établissements privés. Ces derniers ne sont pas soumis à des contraintes de recrutement[11]. Dans un marché scolaire fondé sur une mise en concurrence des établissements et des comparaisons de leur taux de réussite au Diplôme National du Brevet, le label EP et ses différentes déclinaisons (RRS, ZEP, RAR, ECLAIR…) est associé aux « établissements à problème ». La situation des collèges RAR précédemment présentés, qui ont perdu une partie de leurs effectifs avec la politique d'assouplissement de la carte scolaire, est à ce titre exemplaire de l'effet négatif de la labellisation qui renforce la stigmatisation de ces établissements. Les parents qui demandent des dérogations, plus souvent d'origine moyenne et aisée, souhaitent pour leurs enfants un établissement au recrutement social équivalent ou supérieur à l'établissement d'affectation d'origine (Merle, 2011 ; Oberti,

11 L'article L.442-1 du Code de l'éducation spécifie certes que les écoles privées sous contrat sont accessibles à « tous les enfants sans distinction d'origine, d'opinion ou de croyances » mais cette disposition n'amène pas les établissements privés à scolariser un minimum d'élèves d'origine populaire dont la proportion scolarisée dans ces établissements a baissé depuis 2007 (Merle, 2012). La discrimination ethnique à l'entrée des collèges privés est aussi avérée (Parquet et al, 2013)

Préteceille & Rivière, 2012). Les familles cherchent à éviter les collèges caractérisés par une part importante d'élèves en retard et une proportion forte d'élèves d'origine défavorisée et étrangère (Grenet & Fack, 2012), spécificités qui caractérisent les établissements de l'EP.

La suppression du label EP ne supprimerait pas les éléments du choix mais réduirait leur visibilité et les effets négatifs du label sur le niveau de ségrégation sociale et académique des établissements. En ce sens, la suppression du label constituerait un élément de la refondation de la politique de l'éducation prioritaire. Cette suppression pourrait être associée à une réduction des différences d'offre pédagogique inter-établissements, notamment linguistiques, en faveur des établissements favorisés (Baluteau, 2013). Avec la suppression des sections européennes et des classes bilangues, l'actuelle réforme du collège, effective à la rentrée scolaire 2016, poursuit clairement un objectif d'égalisation de l'offre scolaire en limitant les différences d'attractivité inter-établissements qui fondent les stratégies parentales de choix d'établissements (Van Zanten, 2009)[12]. L'égalisation de l'offre pédagogique a aussi l'intérêt de réduire la ségrégation académique et sociale intra-établissements, liée à la fabrication des classes, et présente dans tous les établissements, y compris ceux de l'EP (Ly & Riegert, 2015).

A la rentrée scolaire 2016, cette politique d'égalisation de l'offre sera complétée par une nouvelle politique d'affectation des élèves réalisée à partir de la création de secteurs comprenant plusieurs collèges. Ces secteurs élargis ont pour objet de réduire les logiques de marchés scolaires préjudiciables aux établissements populaires délaissés par les parents des catégories moyennes et aisées. Une telle politique pourrait être prolongée par une politique du logement social disséminé dans les quartiers favorisés pour permettre une mixité urbaine, garantie essentielle, sur le long terme, d'un certain niveau de mixité scolaire des établissements dont les recherches montrent, de façon convergente, l'effet important sur l'équité et l'efficacité (Merle, 2011).

12 Les sections européennes sont réglementairement réservées aux meilleurs élèves ayant un bon niveau en langue. Ces sections recherchées par les familles aisées sont préférentiellement implantées dans les établissements au recrutement favorisé, déjà les plus demandés par les familles, et accentuent l'attractivité de ceux-ci au détriment des établissements populaires.

Les différentes orientations présentées ci-dessus (financement, organisation, recrutement social, delabellisation) ne sont pas exhaustives d'autres réflexions, anciennes mais néanmoins toujours centrales. La politique de l'EP ne peut faire l'économie d'une analyse sur les contenus des enseignements, les modalités d'apprentissage des élèves (Perrenoud, 1995), les pratiques d'évaluation (Perrenoud, 1984 ; Merle, 2014). Dans le cadre de la loi de refondation de 2013, les réflexions et réformes relatives au « socle commun de connaissances, de compétences et de culture », aux programmes d'enseignement, aux modifications des pratiques d'évaluation dans les cycles 3 (CM1 à 6e) et 4 (5e à 3e) concernent d'ailleurs spécifiquement les élèves en difficulté scolaire scolarisés dans l'EP.

Conclusion : relance ou refondation de l'éducation prioritaire ?

Relance et refondation sont deux termes opposés. Le premier tend à penser la politique éducative en reproduisant les schémas antérieurs ; le second, dans son étymologie, a pour objet de concevoir un « nouvel âge » des politiques de l'EP (Demeuse et al., 2011). Les obstacles à un tel changement sont considérables. Actuellement, le principe d'action « donner plus à ceux qui ont moins » correspond à des réalités scolaires les plus diverses, parfois contraires au principe même de la discrimination positive. Pour réduire la discrimination négative, le pilotage de l'EP pourrait se focaliser sur un nombre réduit d'indicateurs de financement, cohérents et globaux, pertinents pour l'ensemble des établissements qu'ils relèvent ou non de l'EP. Un second obstacle, qui réduit la visibilité des moyens alloués, tient à la grande diversité des modalités d'intervention, à un enchevêtrement d'actions qu'il serait nécessaire de simplifier pour gagner en efficacité. Un troisième obstacle est de considérer le public spécifique scolarisé dans les établissements de l'EP, plus souvent d'origine populaire et de faible niveau scolaire, comme une donnée alors qu'il est le produit d'un système éducatif fondé sur la concurrence inter-établissement,

source de ségrégation scolaire et sociale croissante. Pour ces raisons, la refondation de l'EP pourrait transformer de façon conjointe la comptabilité de ce qui est alloué aux établissements, les moyens et modalités d'intervention et le public concerné en augmentant l'attractivité des établissements de l'EP et/ou en réduisant l'attractivité des établissements au recrutement aisé.

Cette refondation se heurte à une triple difficulté. Dans la période budgétaire actuelle, « donner plus à ceux qui ont moins » impose de réduire les avantages dont bénéficient les établissements les mieux dotés, voire de leur donner moins. Les travaux économétriques de Piketty et Valdenaire (2006) ont montré que la légère politique de ciblage des moyens, actuellement en vigueur en faveur des ZEP (taille moyenne des classes de 21,9 en ZEP, contre 23,3 hors ZEP), permet de réduire d'environ 10% l'écart de réussite entre ZEP et non-ZEP. Dans l'analyse de ces auteurs, cet écart pourrait être réduit de 40% si l'on mettait en place un ciblage fort avec une taille de classe moyenne de 18,0 en ZEP et 24,2 hors ZEP. L'augmentation d'un élève par classe dans les établissements hors ZEP, sans effet sur le niveau de progression des élèves hors EP, ne présente pas de difficulté technique mais est politiquement difficile car elle se heurte aux intérêts des établissements hors EP et à leurs personnels si bien que l'immobilisme l'emporte sur cette possibilité effective de changement à coûts constants.

La seconde difficulté tient à ce que qu'il est usuel de nommer, quel que soit le domaine considéré, « le sentier de dépendance ». Cette expression sibylline désigne des structures organisationnelles, paradigmes, idéologies, routines, pratiques des acteurs, éléments techniques tels que des pratiques comptables, qui orientent la façon dont les réformes sont pensées et mises en œuvre. Ces structures organisationnelles et mentales sont d'une grande inertie. Au mieux, elles conditionnent le changement de façon restrictive afin de s'assurer de sa cohérence avec l'existant ; au pire, elles tendent à renforcer les structures présentes plutôt que de les transformer. Adopter une comptabilité qui remplisse mieux ses missions de connaissance et de pilotage du système éducatif, simplifier les modes d'intervention de l'EP, supprimer les labels, différencier davantage les effectifs des

élèves par classe selon leur niveau scolaire, doter les établissements en difficulté d'options attractives, réduire les différences d'options entre établissements, sont des propositions réalistes qui ont l'avantage de ne pas augmenter le coût global. Elles se heurtent toutefois à l'obstacle peu visible du « sentier de dépendance ».

L'histoire de l'éducation prioritaire depuis 1981 est une illustration emblématique de la force de celui-ci. En France, depuis 1982, la politique d'éducation prioritaire a certes fait l'objet de ré-orientations. Un premier « modèle » concevait la politique de l'EP comme une « politique de compensation » à l'égard de populations scolaires jugées déshéritées. Progressivement, un second modèle d'action, centré davantage sur la lutte contre l'exclusion sociale et scolaire, est devenu plus présent (Demeuse et al., 2008). Ce modèle semble dominant dans la politique actuelle de refondation (cf. la suppression des sections européennes, la réaffirmation d'un socle commun, la politique de mixité sociale des établissements). Toutefois, cette politique n'est pas menée jusqu'à son terme puisqu'elle nécessiterait la suppression du label, qui constitue symboliquement une mise à l'écart scolaire et sociale, et la simplification des multiples dispositifs d'intervention et de financement qui nuisent à l'action et réduisent même la possibilité d'une évaluation de celle-ci.

Enfin, la dernière difficulté est de repenser la politique de l'EP dans le cadre général de la politique éducative. Le collège unique présente à ce titre un modèle d'action qui a montré, notamment en Finlande, qu'il était une source d'efficacité et d'équité supérieure aux autres formes d'organisation scolaire (Merle, 2012). Mais, en France, le collège unique n'a plus d'unique que le nom (Felouzis, 2009) en raison de la multiplication des options et du niveau élevé et croissant de la ségrégation inter (Merle, 2012) et intra-collège (Ly & Riergert, 2015). La politique éducative repose moins sur le principe du collège unique que sur deux mots clés - différenciation et individualisation - souvent problématiques. D'une part, la polysémie de la politique d'individualisation et de différenciation permet de donner plus à ceux qui ont plus, plus d'options, plus d'heures de cours. D'autre part, lorsqu'elle est évaluée de façon rigoureuse, l'intérêt de l'individualisation n'est pas forcément démontré. Ainsi, la politique

du « Coup de Pouce Clé », aide individualisée au profit d'écoliers de CP en difficulté scolaire, n'a pas montré son efficacité en termes de progrès dans les apprentissages des élèves (Goux, Gurgand, & Maurin, 2011).

Les politiques structurelles ciblées, telles que la scolarisation à deux ans ou la réduction du nombre d'élèves par classe dans les établissements où les difficultés sont les plus grandes, demeurent pour la recherche scientifique, tant nationale qu'internationale, les politiques éducatives les plus efficaces. Les politiques dites « d'inclusion » préconisées par l'OCDE (OCDE, 2011, p. 490), c'est-à-dire favorisant la mixité sociale et académique des classes, devraient également être mises en œuvre. En dehors de situations limitées, ces politiques, qui devraient être prioritaires, n'ont pas réellement été poursuivies en France sur les dix dernières années.

Si, pour les élèves en difficulté scolaire, la refondation prévue par la loi de 2013 se réduisait à une simple relance de l'EP, comparable à celles de 1997 ou de 2006 - les réformes actuelles ne peuvent pas encore faire l'objet d'un bilan -, il s'agirait d'une manifestation emblématique de la difficulté à repenser les modalités d'action en faveur des élèves en difficulté et d'un renoncement à une réelle politique de redistribution des moyens. L'enjeu n'est pas seulement scolaire, il engage aussi l'intégration ou l'exclusion des populations scolairement et socialement déshéritées et, in fine, la cohésion et le devenir de la société française. L'adage hugolien de 1847 - Celui qui ouvre une porte d'école, ferme une prison - demeure toujours d'actualité tant, au cours du précédent quinquennat, les portes des écoles se sont fermées et celles des prisons ouvertes.

Références Bibliographiques

ARMAND, A., & GILLE, B. (2006). La contribution de l'éducation prioritaire à l'égalité des chances des élèves, Rapport au ministre de l'Education nationale, 2006-075, octobre, 175 p.

ASSEMBLEE NATIONALE. (2013). Rapport d'information sur la politique d'éducation prioritaire, n°1295, 80 p. [En ligne],

BENABOU, R., KRAMARZ, F., & PROST, C. (2004). Zones d'éducation prioritaire : Quels moyens pour quels résultats ? *Economie et statistique, 380*, 3-34.

BEN AYED, C. (2009). Le nouvel ordre éducatif local. Mixité, disparités, luttes locales. Paris : PUF.

BALUTEAU, F. (2013). Curriculum optionnel et composition sociale. Le cas des collèges, Socio-logos. *Revue de l'association française de sociologie, 8* [En ligne].

BOURNY, G. (2012). L'évolution des compétences générales des élèves en fin de collège de 2003 à 2009. Note d'information, n°22.

BRESSOUX, P., COUSTERE, P., & LEROY-AUDOUIN, C. (1997). Les modèles multiniveau dans l'analyse écologique : le cas de la recherche en éducation. *Revue Française de sociologie*, XXXVIII, 1, 67-96.

BRESSOUX, P., & LIMA, L. (2011). La place de l'évaluation dans les politiques éducatives : le cas de la taille des classes à l'école primaire en France. *Raisons Educatives, 15*, 99-123.

BRIZARD, A. (1995). Les zones d'éducation prioritaires à la rentrée 1994, *Note d'information, 25*.

COUR DES COMPTES. (2009). L'articulation entre les dispositifs de la politique de la ville et de l'éducation nationale dans les quartiers sensibles, PA 56207.

BROCCOLICHI, S. (2011). Lacunes et mésusages dans l'évaluation des politiques d'éducation prioritaire. In Demeuse, M., et alii (Eds). *Les politiques d'éducation en Europe. Quel devenir pour l'égalité scolaire ?* Lyon : ENS Edition, pp. 317-336.

COUR DES COMPTES. (2010). L'éducation nationale face à l'objectif de la réussite de tous les élèves, Rapport public thématique, mai, 212 p.

CROZIER, M. (1971). *Le phénomène bureaucratique.* Paris : Seuil

DAVEZIES, L., & TREGUER, C. (1996). Les politiques publiques favorisent-elles les quartiers pauvres ? Le cas de l'Education prioritaire, Rapport pour les PIR-Villes/CNRS.

DEMEUSE, M, FRANDJI, D., GREGER D., & ROCHEX J.Y. (dir) . (2008). *Les politiques d'éducation en Europe. Conception, mise en œuvre, débats.* Lyon : ENS Edition.

DEMEUSE, M, FRANDJI D., GREGER D., ROCHEX J.Y. (dir) . (2011). *Les politiques d'éducation en Europe. Quel devenir pour l'égalité scolaire ?* Lyon : ENS Edition.

FELOUZIS, G. (2009). Systèmes éducatifs et inégalités scolaires : une perspective internationale. *SociologieS*, [En ligne]

GOUX, D, GURGAND, M., & MAURIN, E. (2011). *Evaluation d'impact du dispositif Coup de Pouce Clé*. Institut des Politiques Publiques.

GRENET, J., & FACK, G. (2012). *Rapport d'évaluation de l'assouplissement de la carte scolaire*. Ecole d'économie de Paris, 177 p.

KHERROUBI, M., & ROCHEX, J.-Y., (2004). La recherche en éducation et les ZEP en France. *Revue française de pédagogie, 146*, 115-190.

LY S.-T., & RIEGERT A. (2015). *Mixité sociale et scolaire et ségrégation inter- et intra-établissement dans les collèges et lycées français*. CNESCO, 56 p.

MISSION INTERMINISTERIELLE, Enseignement scolaire (2010). Annexe au projet de loi de finance 2011.

MEN (2003). Faut-il développer la scolarisation à deux ans ? *Éducation et Formations, 66*, 7-12.

MEN. (2010 a). *Bilan national des réseaux « ambition réussite »*, 110 p.

MEN. (2010 b). *Géographie de l'école, 10*, 106 p.

MERLE, P. (2011). *Les collèges Ambition Réussite : un bilan négatif, une politique non prioritaire*. Observatoire des inégalités. [En ligne].

MERLE, P. (2011). Concurrence et spécialisation des établissements scolaires. *Revue Française de Sociologie, 52*(1), 133-169.

MERLE, P. (2011). La carte scolaire et son assouplissement. Politique de mixité sociale ou de ghettoïsation des établissements ? *Sociologie, 1*, 39-51.

MERLE, P. (2012). *La ségrégation scolaire*. Paris : La Découverte.

MERLE, P. (2014). Faut-il en finir avec les notes ?. *La Vie des idées*, 2 décembre [en ligne].

MERLE, P. (2015). « L'école française, démocratique ou élitiste ? ». *La Vie des idées*, 8 septembre [en ligne].

MEURET, D. (1994). L'efficacité de la politique des zones d'éducation prioritaire dans les collèges. *Revue française de pédagogie, 109*, 41-64.

MOISAN, C., & SIMON, J. (1997). *Les Déterminants de la réussite scolaire en zone d'éducation prioritaire*. INRP.

OBERTI, M., PRETECEILLE E., & RIVIERE C. (2012) *Les effets de l'assouplissement de la carte scolaire dans la banlieue parisienne*. Rapport pour la Halde, Défenseur des Droits et DEPP, MEN, 218 p.

OCDE. (2011). Regards sur l'éducation. *Les indicateurs de l'OCDE*, OCDE.

PARQUET DU, L., BRODATY, T., & PETIT, P. (2013). La discrimination à l'entrée des établissements scolaires privés. Les résultats d'une expérience contrôlée. *Travail, Emploi et Politiques Publiques, 10*, [En ligne].

PERRENOUD P. (1984). *La fabrication de l'excellence scolaire*. Genève : Droz.

PERRENOUD P. (1995). Les pédagogies nouvelles sont-elles élitaires ? Réflexions sur les contradictions de l'école active. In Perrenoud, P. *La pédagogie à l'école des différences. Fragments d'une sociologie de l'échec*. Paris : ESF.

PIKETTY, T., & VALDENAIRE, M. (2006). *L'impact de la taille des classes sur la réussite scolaire dans les écoles, collèges et lycées français*. MEN, 153 p.

PISA. (2010). *Résultat du PISA 2009*. OCDE. [En ligne].

PISA. (2010). *Note de présentation France*. OCDE. [En ligne].

PISA. (2011). *L'accès à l'enseignement préprimaire permet-il d'améliorer les résultats scolaires ?* OCDE. [En ligne].

SOUSSI, A., NIDEGGER C., DUTREVIS M., & CRAHAY M. (2012). Un réseau d'enseignement prioritaire dans le canton de Genève : quels effets sur les élèves ? *Revue française de pédagogie, 178*, 53-66.

STEFANOU, A. (2009). Les réseaux d'ambition réussite. *Note d'information, 09.09*.

ZANTEN, Van A. (2009). *Choisir son école. Stratégies familiales et médiations locales.* Paris : PUF.