Éducation comparée / nouvelle série, n°13, pp 187 - 200

Conclusion - Les impensés des politiques d'éducation prioritaire : Les dimensions non-académiques.

Barbara Fouquet-Chauprade
& Marion Dutrévis

1. Que nous apprend ce numéro d'Education Comparée sur les PEP ?

A la lecture de ce numéro, la complexité que représente l'entreprise comparative des politiques d'éducation prioritaire apparait comme évidente. Mais il n'aurait rien apporté si nous en restions à un tel constat déjà fait par d'autres (e.g., Broccolichi, 2011 ; Demeuse & Friant, 2012 ; Demierbe, Friant & Demeuse, 2008). Les contributions qui sont rassemblées ici nous permettent de dresser un tableau plus complet des PEP à travers le monde. Il nous permet surtout d'éclairer des questions posées dans certains contextes nationaux par des politiques ou dispositifs mis en œuvre dans d'autres systèmes. Deux thématiques principales retiennent l'attention, elles sont traitées de façon plus ou moins centrale en fonction des contributions et des contextes. Il s'agit de la question de la place *des evidence-based policies* (ou prise en compte des résultats de recherche dans le pilotage des systèmes éducatifs) d'une part et de la question de la délabellisation (ou de l'effet du label) d'autre part.

Premièrement, se pose la question de la place accordée aux *evidence-based policies*. Cette thématique reflète une évolution des politiques scolaires au sens large et pas nécessairement des PEP en tant que telles. Certains auteurs regrettent que les réformes éducatives s'appuient souvent sur quelque chose qui s'apparente plus à des

impositions politiques et/ou des idées populaires sur le terrain éducatif qu'à des innovations pédagogiques dont l'efficacité est avérée par des preuves scientifiques (Slavin, 2002, 2008). Ce positionnement transparaît également dans la contribution de Pierre Merle, tout comme dans le compte-rendu que Georges Felouzis propose de l'ouvrage de Bénédicte Robert. Sur cet aspect, des liens peuvent également être trouvés dans d'autres contextes nationaux évoqués dans ce numéro. Ainsi, Diane Rufin *et al.* (infra) montrent comment à Genève les acteurs tentent de résister aux injonctions du REP concernant les relations école-famille. Afin de favoriser une relation plus horizontale, elles prescrivent une périodicité des rencontres avec les familles mais restent très générales sur la façon de mettre en œuvre cet objectif de partenariat. Les acteurs résistent à ces recommandations dont ils ne voient pas d'effets sur les apprentissages dans la classe. Dans un autre contexte, celui de l'Argentine, Cintia Indarramendi (infra) analyse finement ces postures et stratégies de résistance des acteurs. Celles-ci peuvent prendre quatre formes bien définies : résistance idéologique, résistance comme stratégie de pouvoir politique, découragement et argument d'impossibilité. Le cas de l'Argentine rappelle à quel point le croisement des questions politiques et scientifiques n'est pas une évidence (Merle, infra), on est ici dans une configuration à l'opposé de l'*accountability*.

Deuxièmement, la réflexion de Pierre Merle (*infra*) issue de l'expérience française des ZEP le conduit à appeler de ses vœux une délabellisation par trop stigmatisante. De son point de vue, une politique de délabellisation devrait être définie en favorisant, entre autres, un enrichissement de l'offre scolaire. C'est justement le levier utilisé dans les politiques de déségrégation en Afrique du Sud présentées par Marie Jacobs (infra). Dans ce contexte, le choix s'est porté non pas sur la mise en œuvre d'une PEP mais sur des politiques agissant à la source de la ségrégation. La réflexion sur la délabellisation est enrichie également par la présentation du cas du canton de Vaud en Suisse, puisque le choix s'est porté ici sur une politique sans labellisation. Les noms des établissements percevant des fonds pour mener à bien ces politiques prioritaires ne sont pas diffusés de manière publique. Les résultats présentés par Ladislas Ntamakiliro et Patricia Gilliéron Giroud (infra) montrent une légère

réduction des écarts de résultats à 2 et 4 ans après la mise en place du dispositif. Les auteurs restent toutefois prudents sur l'interprétation de ces résultats tant les projets mis en œuvre dans les établissements sont disparates et difficilement comparables. A Genève, le choix ne s'est pas porté sur une politique sans labellisation mais le canton a tenté de prendre en compte les effets pervers du label dès sa conception. Prenant la France comme contre-exemple, le REP définit des règles strictes d'entrée dans le réseau espérant ainsi lutter contre le *turnover* important des enseignants dans les établissements prioritaires ; le REP genevois prévoit que les écoles entrent dans le réseau à la demande de l'équipe enseignante, les professeurs y sont affectés à leur demande et s'engagent à y rester trois ans au minimum. Ces mesures ne sont pas à proprement parler des outils de lutte contre les effets du label. Pour autant, elles pourraient refléter une certaine prise de conscience des effets pervers des politiques de ciblage de certains établissements défavorisés, sans toutefois faire l'objet d'un discours explicite.

Cet appel à une délabellisation trouve également son sens, selon nous, au regard des effets des PEP sur les dimensions non-académiques qui ont toute leur importance dans les politiques d'éducation prioritaire.

2. Qu'en est-il des effets des PEP sur les dimensions non-académiques ?

A l'origine de ce numéro, nous pensions conclure par une note de synthèse des évaluations des PEP à partir de leurs effets sur les dimensions non-académiques : estime de soi, bien-être scolaire par exemple. Nous avons pourtant dû nous résoudre à abandonner un tel dessein tant cet aspect des évaluations des PEP est laissé de côté par l'institution scolaire comme par les chercheurs eux-mêmes. Ce constat est à faire dans des contextes éducatifs très variés : Etats-Unis, Angleterre, Belgique, France, Suisse. S'il est décevant, il n'en éclaire pas moins un impensé des politiques publiques d'éducation en général et des PEP en particulier. Les processus évaluatifs guidant (plus ou moins) l'action publique (Mons & Crahay, 2011) ne

concernent que les effets en termes d'acquis scolaires, plus rarement des parcours scolaires et quasiment jamais ceux sur les dimensions non-académiques.

La grande majorité des évaluations cherche en effet à comprendre en quoi une mesure, une politique parvient à réduire les inégalités scolaires. Que l'on parle de compétences (comme pourrait le faire Pisa), de performances (Soussi & Nidegger, *infra*), d'orientations (Demeuse & Lafontaine, 2005), de résultats scolaires (Ntamakiliro & Gilliéron Giroud, *infra*), il s'agit bien de questionner les dimensions objectives de la scolarité des élèves afin de voir si les systèmes éducatifs vont vers plus d'équité.

Plus rares sont les évaluations qui portent sur des dimensions plus subjectives. Elles ne sont pourtant pas totalement absentes. Nous en avons ici deux exemples : Marie Jacobs (*infra*) s'intéresse par exemple aux effets des politiques de déségrégation en Afrique du Sud sur la socialisation des élèves. Diane Rufin, Julie Pelhate et Marie Chartier (*infra*) interrogent quant à elles les effets du REP genevois sur les relations école-familles. Dans ces deux cas, nous sommes bien dans un questionnement fondamentalement différent. Il ne s'agit plus de savoir si la PEP permet une réduction des inégalités scolaires mais de considérer que le désavantage scolaire n'est pas que cognitif. C'est ce que suggèrent des auteurs comme Dyson (2012 ; Dyson & Raffo, 2007), pour qui les politiques scolaires ne doivent pas être pensées de manière isolée, mais au contraire en lien étroit avec les politiques de santé et/ou sociales par exemple.

L'absence de réflexion sur ces dimensions est d'autant plus étonnante que la grande majorité des politiques de compensation naissent du constat d'une dégradation du climat scolaire, d'un éloignement des élèves de milieu populaire des normes scolaires et de la nécessité d'agir sur ces dimensions, qui sont alors considérées comme des leviers de la réussite scolaire. Deux postures peuvent émerger. Il s'agit soit de considérer que le désavantage scolaire est le fruit du contexte scolaire, soit qu'il dépend des caractéristiques socio-démographiques des élèves (Dutrévis & Crahay, 2009). Dans le premier cas, la PEP cherchera à compenser un désavantage lié à la

situation de ségrégation de l'établissement. On se situe alors plutôt dans des politiques territoriales, comme dans le cas des ZEP en France. Dans le deuxième cas, il s'agira de renvoyer la responsabilité des écarts de performance et des difficultés scolaires aux caractéristiques familiales des élèves. Dans les cas extrêmes, on cherchera à « éduquer les familles » (Dubet, 1997), et les élèves à la « culture », sous-entendu « légitime ».

Ces deux postures sont souvent entremêlées. Mais elles ont en commun d'ignorer les dimensions non-académiques dans leur mise en œuvre concrète. Comme si, dès lors qu'il est question de dimensions non-académiques, le niveau micro social devait être privilégié. Cette absence de réflexion s'accompagne de surcroit d'une absence d'évaluation des dimensions non académiques. Cela s'inscrit aussi dans une difficulté plus générale à élaborer des mesures fiables permettant d'évaluer les effets des PEP. Toutes les contributions soulèvent ce problème déjà mis au jour par Demeuse et al. (2011) ou Dutrévis et Crahay (2009). Ceci est d'autant plus étonnant quand on étudie les textes d'intention ou de cadrage des PEP. Tous rappellent dans leurs objectifs premiers la nécessité de « travailler » l'estime de soi des élèves, leur bien-être, mais également le climat ou l'identité d'établissement etc. Mais dans le même temps, ces mêmes concepts ne sont que rarement réellement définis. Ainsi, le rapport de la DEPP « d'évaluation de la politique d'éducation prioritaire » (2013) en France rappelle que les politiques de compensation doivent « *permettre l'estime de soi de l'élève pour améliorer son bien-être dans le contexte scolaire et en conséquence espérer une amélioration des climats scolaires dont on sait qu'ils ont une influence sur les résultats* » (p. 31). On notera à ce propos qu'un lien de causalité entre estime de soi, bien-être, climat et résultats scolaires est affirmé plus que démontré, comme s'il existait une sorte de cercle vertueux entre toutes ces dimensions. Nous y reviendrons, penser ce lien n'est pas un non-sens. Le problème majeur est que ce même rapport ne donne aucun outil d'action et d'évaluation, il n'est pas non plus indiqué la mise en œuvre et les objectifs opérationnels. Cette posture n'a rien d'anecdotique et trois exemples français illustrent parfaitement cet impensé tant dans la réflexion que dans l'évaluation des dimensions non académiques.

1- Le programme ECLAIR a fait l'objet d'un *vadémécum* produit par le Ministère de l'Education Nationale français en 2011. Celui-ci rappelle que les principes de cette politique s'articulent autour de plusieurs dimensions: des « principes structurants » (équipe stable, formation des enseignants etc.), une « transmission de savoirs réussie » (consolider les fondamentaux, travail sur les orientations et les parcours etc.) et enfin un « climat scolaire favorable ». Sur ce dernier point, il s'agit d'agir sur le climat scolaire, la prévention de la violence et les ambitions scolaires.
Chaque dimension est développée selon les pistes d'action à mener et le type d'évaluation auquel il doit donner lieu. Ainsi, sur l'organisation institutionnelle par exemple, il est prévu de faire des bilans d'étapes de contrat, des évaluations externes des établissements, des évaluations de compétence au niveau académique et de l'auto-évaluation par les enseignants. Toutes les dimensions visées par le programme ECLAIR sont censées être évaluées, toutes… sauf la dimension « climat scolaire favorable », qui ne fait l'objet d'aucun développement.

2- Un an auparavant, le bilan des RAR (2010) rappelait les sept enjeux de cette politique : réduction des écarts de réussite, évolution pédagogique, dynamique de réseau, adéquation des moyens, accompagnement du pilotage, adéquation entre la carte des RAR et le public prioritaire, et développement de l'ambition scolaire. Là encore, chacun des enjeux fait l'objet d'une évaluation… sauf le point 3 « développement de l'ambition scolaire » ! Alors qu'il rappelait que « *Les actions en direction des parents d'élèves sur le sens de l'école et l'amélioration de son image sont nombreuses et diversifiées. Elles contribuent à les mobiliser sur la réussite scolaire de leur enfant et à lutter contre les phénomènes d'autocensure. Elles aident à l'amélioration du climat scolaire*. » (p.9), elle ne se dote pas des moyens nécessaires à son évaluation.

3- Un troisième exemple peut être trouvé, toujours en France, à propos du fameux rapport Armand et Gille (2006) qui consacre un chapitre entier à l'évaluation des ZEP. Le « programme 230 : vie de l'élève » doit être évalué au regard : 1/ de la part de fonds sociaux utilisés dans les ZEP 2/ de la proportion d'assistance sociale exerçant en ZEP. Nous avons donc là, de façon quasi inédite, une proposition d'évaluation

des effets d'une PEP sur des dimensions autres que la réduction des écarts scolaires. Cette fois, une évaluation est bien envisagée. Mais à une évaluation des résultats de cette politique se substitue une évaluation des budgets et moyens consacrés. Tout se passe comme si, pour évaluer les effets des ZEP sur les compétences des élèves, au lieu de mesurer les *performances* scolaires, on évaluait ce que *coûte* le ZEP. Cette mesure est d'ailleurs tout à fait à propos pour réfléchir sur l'efficience de la politique, mais ne répond pas à la question des effets de la politique sur les élèves.

Une fois mis en évidence le décalage entre d'une part l'usage des dimensions non-académiques dans les politiques scolaires, servant d'ailleurs à légitimer ces dites politiques, et d'autre part, l'absence quasi totale de mesure, et de prise en compte concrète et opérationnelle de ces dimensions tant par les chercheurs que par les experts, il nous reste à apporter quelques pistes de réflexion.

3. Comment traiter les dimensions non-académiques ? Quelques pistes de réflexion

La majorité des PEP vise un double objectif. Il s'agit d'une part de réduire les inégalités de réussite scolaire et, d'autre part, de réduire les inégalités du point de vue de dimensions non purement académiques ou, autrement dit, d'offrir aux élèves un environnement propice aux apprentissages scolaires.

Concernant la réduction des inégalités scolaires, les choses sont définies de manière relativement claire. On sait à quoi s'attaquer (différences de réussite et d'orientation scolaires principalement), vers quoi on veut aller (réduction des écarts entre élèves scolarisés en EP et hors EP), et ce que l'on va mesurer pour tester l'efficacité des politiques mises en œuvre (résultats à des épreuves standardisés et type d'orientation notamment). De ce point de vue, le manque de clarté réside, comme nous l'avons vu, essentiellement sur les moyens mis en œuvre, ce qui bien sûr rejaillit sur les autres points.

Si les choses ne sont pas simples en ce qui concerne les dimensions purement académiques, elles le sont encore moins lorsque l'on s'intéresse aux dimensions non académiques. Dans tout contexte scolaire, il est désormais largement acquis que l'environnement scolaire et social, de même que les contextes d'apprentissage, ont un impact sur le parcours académique des élèves (Dutrévis, Toczek, & Buchs, 2010 ; Monteil & Huguet, 2013 ; Coleman, 1966 ; Duru-Bellat & Mingat, 1988, 1997). Cette place importante accordée aux dimensions non-académiques est d'autant plus visible lorsqu'on examine les objectifs des politiques d'éducation prioritaire (cf. exemples des PEP françaises évoqués ci-dessus). Mais, la plupart du temps, il règne autour de ces dimensions un certain flou à plusieurs niveaux. Qu'entend-on par dimension non-académique ? Est-ce que toutes les parties intéressées à la question de l'éducation prioritaire (politiques, acteurs de terrain, chercheurs) entendent la même chose lorsqu'on parle de climat scolaire, de bien-être, d'engagement scolaire ou encore d'estime de soi par exemple ? Les dimensions non-académiques concernent-elles les élèves, leur famille, l'école, le quartier, ...? Que met-on en place ? Enfin, et même si ces questions étaient tranchées, en quoi et comment les dimensions non-académiques et académiques seraient-elles reliées ?

Pour tenter de répondre à ces questions, c'est sur la définition-même de ces concepts qu'il nous faut revenir. Pour cela, il nous semble possible de décliner les aspects non-académiques en deux dimensions, selon que l'on se centre sur les processus collectifs et institutionnels ou sur les processus individuels spécifiques aux élèves. Ces deux dimensions peuvent participer à l'expérience subjective de l'élève scolarisé en éducation prioritaire.

Du point de vue de la dimension collective et institutionnelle, l'identité d'établissement conceptualisée par Draelants et Dumay (2005) donne un cadre théorique d'analyse intéressant. L'identité d'établissement est constituée de deux faces : la première renvoie à une auto-définition, il s'agit de la culture d'établissement, la seconde, relève d'un processus d'hétéro-définition, il s'agit dans ce cas de l'image de l'établissement. La culture organisationnelle « *décrit les valeurs, croyances et normes partagées par les membres de l'organisation* »

(Draelants & Dumay, 2005, p. 9) ; sans qu'il soit nécessaire qu'elles soient totalement convergentes, il doit exister un dénominateur commun minimum. Quant à l'image organisationnelle, elle « *correspond d'assez près à l'idée de réputation supposée […] croyances qu'ont les membres de l'organisation des perceptions que s'en font des personnes extérieures* » (Draelants & Dumay, 2005, p. 9). Le cas des établissements relevant de l'éducation prioritaire est particulièrement propice à l'émergence d'une identité d'établissement (Draelents, 2006). Ces politiques visent à lutter contre l'échec scolaire mais restent souvent peut coercitives quant aux modes d'actions à mettre en œuvre. Une grande autonomie est donc laissée aux acteurs locaux (Draelants & Dumay, 2005), tout en les invitant au travail collectif, et à la mise sous projets. Par ailleurs, les établissements prioritaires, souvent considérés comme des établissements « difficiles » parce qu'insérés dans des quartiers dits difficiles, se voient attribués des images stigmatisantes. Nous pouvons faire l'hypothèse que pour agir efficacement, les acteurs scolaires, particulièrement ceux de l'éducation prioritaire, doivent pouvoir partager un minimum de visions et de valeurs qui leur permettent de mettre en œuvre concrètement ces politiques (van Zanten, 2001). Pour ces équipes, il s'agit de concilier une culture organisationnelle avec une image organisationnelle parfois négative. Ces établissements doivent pouvoir présenter une cohérence interne tant pour répondre aux injonctions du politique que des familles. Cette cohérence ne passe pas nécessairement par le partage d'une vision commune de la justice sociale (Derouet & Dutercq, 1997 ; Draelants & Dumay, 2005), mais davantage par la présence d'un chef d'établissement charismatique, et d'un groupe d'enseignants volontaires et motivés à promouvoir une certaine identité de l'établissement. Dans cette optique, le rôle du chef d'établissement est particulièrement important, car les modes de *leadership* les plus efficaces sont ceux qui arrivent à créer de la cohésion entre enseignants en les amenant à partager une même vision pédagogique par exemple (Chubb & Moe, 1988), mais aussi à innover. Ceci passe par la coopération entre les membres de la communauté éducative, coopération qui doit être stimulée par le chef d'établissement (Gather Thurler, 2000).

Du point de vue individuel, l'entrée d'un établissement dans une PEP a, pensons-nous, un effet probable sur les processus de construction identitaire des élèves. Le ciblage social, académique et/ou ethnique des populations devant bénéficier des PEP définit par lui-même les catégories sociales que la labellisation rend saillante. La lutte contre les inégalités académiques, à travers les dispositifs d'éducation prioritaire est propice à un renforcement de la catégorisation du public qui est visé et, *in fine*, de la stigmatisation des élèves qui sont alors perçus au prisme des difficultés potentielles attachées à leur appartenance sociale et/ou ethnique. Nous savons déjà que la ségrégation est propice à l'activation des catégories, particulièrement des catégories ethniques et à une ethnicisation des rapports sociaux (Lorcerie, 2003 ; Karsten, Ledoux, Roeleveld, Felix, & Elshof, 2003 ; Sanders, 2002 ; Fouquet-Chauprade, 2011). Il est donc possible d'avancer l'idée selon laquelle la labellisation « éducation prioritaire » renforce la catégorisation ethnique, sociale et scolaire, parce qu'elle rend visible ce que chacun sait (ou croit savoir) de l'établissement en question (Merle, 2012). Au-delà des catégories ethniques et sociales, il faut s'interroger sur une possible catégorisation « éducation prioritaire ». On sait en effet qu'une catégorisation simple, effectuée y compris sur des critères arbitraux, suffit à rendre saillantes des identités groupales différenciées (Rabbie & Horwitz, 1988). De façon schématique, on pourrait poser la question ainsi: existe-t-il une « identité EP » des élèves, distincte de celle des autres établissements tout autant ségrégués mais n'appartenant pas au réseau ? Il s'agit de s'interroger sur ce que produit la labellisation en elle-même, et si elle ajoute aux mécanismes de ségrégation.

Ces clarifications conceptuelles sont selon nous nécessaires et pourraient permettre d'avancer tant dans la mise en œuvre que dans l'efficacité des politiques d'éducation prioritaire. Compte-tenu du flou actuel autour de ces dimensions, difficilement conjugable avec leur forte présence dans les textes de cadrage, on peut se questionner sur la façon dont elles sont appréhendées par les équipes enseignantes. Tout comme pour les dimensions académiques, il semble que l'autonomie des acteurs soit favorisée. Mais comme pour les dimensions académiques, il s'agit de se questionner sur la pertinence de cette

autonomie : traduit-elle une reconnaissance des compétences des acteurs éducatifs ou plutôt une difficulté des acteurs politiques à opérationnaliser des concepts peu définis ? Comme le soulignent Scheerens & Maslowski (2008), leur « *revue de recherches des effets, directs ou indirects, des politiques d'autonomie scolaire jette un doute sur la capacité de ces réformes à améliorer la qualité de l'école* » (p. 34). Choukri Ben Ayed (2010) questionne d'ailleurs la réalité des politiques territoriales, en posant la question suivante : « *L'éducation prioritaire est-elle réellement une priorité ?* » (p. 280), tant la place laissée aux initiatives locales peut être interprétée comme un désengagement de l'état sur les zones et populations défavorisées.

Références bibliograhiques

BEN AYED, C. (2010). Les limites de l'action éducative locale : usure et mise à l'épreuve des professionnels. In Broccolichi, S., Ben Ayed, C., & Trancard, D. (Eds.), *Ecole : les pièges de la concurrenc*e (pp. 273-284). Paris : La Découverte.

BENSA, F., LE BRETON, J., & STIEVENART, A. (2010). *Bilan national des Réseaux « Ambition Réussite »*. Rapport ministériel consulté le 10 Septembre 2014 http://www.education.gouv.fr/archives/2012/refondonslecole/wp-content/uploads/2012/07/bilan_national_des_rar_men_2012.pdf

BROCCOLICHI, S. (2011). Lacunes et mésusages dans l'évaluation des politiques d'éducation prioritaire. In Demeuse, M., Frandji, D., Greger, D., & Rochex, J.-Y. (Eds.), *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe. Quel devenir pour l'égalité scolaire ? Tome II*. Lyon : INRP.

CHUB, J. E., & MOE, T. M. (1988). Politics, markets, and the organization of schools. *American Political Science Review*, *82*, 1065-1087.

COLEMAN, J. S. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, D.C. : U.S. Government Printing Office.

DEMEUSE, M., FRANDJI, D., GREGER, D., & ROCHEX, J.-Y. (2011). *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe. Tome 2 : Quel devenir pour l'égalité scolaire* ? Lyon : INRP.

DEMEUSE, M., & FRIANT, N. (2012). Evaluer les politiques d'éducation prioritaire en Europe : un défi méthodologique. *Revue Suisse des Sciences de l'Education*, *34*, 39-55.

DEMEUSE, M., & LAFONTAINE, D. (2005). L'orientation scolaire en Communauté française de Belgique. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, *38*, 35-52.

DEMIERBE, C., DEMEUSE, M., & FRIANT, N. (2008). *Quelle évaluation des politiques d'éducation prioritaire en Europe ?* Efficacité et équité en Education, Rennes (France).

DEPP. (2013). *Evaluation de la politique de l'éducation prioritaire. Rapport de diagnostic*. Consulté le 12 Septembre 2014 http://www.modernisation.gouv.fr/sites/default/files/fichiers-attaches/4-educationprioritairerapportdiagnostic.pdf.

DEROUET, J.-L., & DUTERCQ, Y. (1997). *L'établissement scolaire, autonomie locale et service public*. Paris : ESF.

DRAELANTS, H. (2006). Identités organisationnelles et établissements scolaires. Pertinence et conditions d'un transfert conceptuel. *Communication et organisation*, [en ligne, consulté le 1er Février 2013] : https://communicationorgansiation.revues.org/3471.

DRAELANTS, H., & DUMAY, X. (2005). Identités, images et cultures d'établissement scolaire. Un cadre théorique d'interprétation. *Cahiers de recherche en éducation et en formation*, *48*.

DUBET, F, (1997). *Ecole, familles : Le malentendu*. Paris : Textuel.

DURU-BELLAT, M., & MINGEAT, A. (1988). Le déroulement de la scolarité au collège : le contexte « fait des différences ». *Revue Française de Pédagogie*, *29*, 649-666.

DURU-BELLAT, M., & MINGEAT, A. (1997). La constitution des classes de niveau dans les collèges ; les effets pervers d'une pratique à visée égalisatrice. *Revue Française de Sociologie*, *38*, 759-789.

DYSON, A. (2012). 'Extended schools' in England: a remarkable experiment?." In Trépanier, N. (Ed.), *Pour une école communautaire: des pratiques essentielles de collaboration en milieu scolaire / Toward a community school : essential practices for school-family-community collaboration*. Montreal: Editions Nouvelles, 2012.

DYSON, D., & RAFFO, C. (2007). Education and disadvantage: the role of community-oriented schools. *Oxford Review of Education, 33*, 297-314.

DUTREVIS, M., & CRAHAY, M. (2009). Les dispositifs de discrimination positive sont-ils efficaces ? In Chapelle, G. & Crahay, M. (Eds.), *Réussir à apprendre* (pp. 59-73). Paris : PUF.

DUTREVIS, M., TOCZEK, M.-C., & BUCHS, C. (2010). La régulation sociale des apprentissages. In Crahay, M. & Dutrévis, M. (Eds.), *Psychologie des apprentissages scolaires* (pp. 85-110). Bruxelles : De Boeck.

FOUQUET-CHAUPRADE, B. (2011). *Voir le monde en couleurs. Sociologie de l'ethnicité et de la construction de soi dans les collèges ségrégués*. Thèse de doctorat non publiée, Université de Bordeaux.

GATHER THURLER, M. (2000). L'innovation négociée : une porte étroite. *Revue Française de Pédagogie*, *130*, 29-42.

KARSTEN, S., LEDOUX, G., ROELEVELD, J., FELIX, C., & ELSHOF, D. (2003). School choice and Ethnic Segregation. *Educational Policy*, *17*, 452-477.

LORCERIE, F. (2003). *L'école et le défi ethnique*. Paris : INRP-ESF.

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

MONS, N., & CRAHAY, M. (2011). L'évaluation des performances scolaires des élèves : un instrument d'évaluation des politiques éducatives ? In Felouzis, G. & Hanhart, S. (Eds.), *Gouverner l'éducation par les nombres ? Usages, débats et controverses* (pp. 77-98). Bruxelles: De Boeck.

MONTEIL, J.-M, & HUGUET, P. (2013). *Réussir ou échouer à l'école : une question de contexte ?* Grenoble : PUG, Collection « Vies sociales ».

RABBIE, J. M., & HORWITZ, M. (1988). Categories versus groups as explanatory concepts in intergroup relations. *European Journal of Social Psychology*, *18*, 117-123.

SANDERS, J. M. (2002). Ethnic Boundaries and Identity in Plural Societies. *Annual Review of Sociology*, *28*, 327-357.

SCHEERENS, J., & MASLOWSKI, R. (2008). Autonomie des établissements scolaires : des moyens à la recherche d'un objectif ? *Revue Française de Pédagogie*, *164*, 27-36.

SLAVIN, R. E. (2002). Evidence-based education policies: transforming educational practice and research. *Educational Researcher*, *31*, 15-21.

SLAVIN, R. E. (2008).What works? Issues in synthesizing educational program evaluations. *Educational Researcher*, *37*, 5-14

VAN ZANTEN, A. (2001). *L'école de la périphérie*. Paris : PUF.