Éducation comparée / nouvelle série, n°28 (1-2), pp 97 - 131

Quelles spécificités des inégalités sociales de réussite scolaire en France ? Une double évolution à élucider

Sylvain Broccolichi
Université de Lille, CIREL-RECIFES
France
Maira Mamede
UPEC CIRCEFT-ESCOL
France

Résumé

En France, durant les dernières décennies, les niveaux d'études des élèves ont continué à s'élever en dépit des difficultés et des inégalités d'apprentissage accrues constatées durant la scolarité obligatoire. Ce hiatus entre les évolutions des apprentissages et des parcours des élèves est à relier aux nouveaux modes de gestion de l'organisation scolaire. D'une part, les flux d'élèves ont été plus systématiquement canalisés au moyen de transformations structurelles et de consignes adressées aux chefs d'établissements. D'autre part, les apprentissages des élèves ont donné lieu à une inflation de prescriptions ambitieuses adressées aux enseignants, sans essor conséquent des moyens consacrés à leur formation ; et cette contradiction s'est intensifiée après 2005, notamment sous l'effet d'une politique d'inclusion scolaire qui ne se donnait pas les moyens de ses ambitions. Cette série de changements a produit des dysfonctionnements pédagogiques et une intensification des processus ségrégatifs qui ont davantage pénalisé les élèves des milieux socialement défavorisés. Il s'agit alors d'interroger les logiques sous-jacentes aux options politiques qui ont ainsi produit des inégalités scolaires-records en France au cours des dernières décennies.

Abstract

In France, during the last decades, the educational levels of pupils have continued to rise despite the difficulties and increased learning inequalities observed during compulsory education. This hiatus between changes in learning

and student pathways is to be linked to new management methods of school organization. On the one hand, student flows have been more systematically channeled through structural transformations and instructions to school heads. On the other hand, student learning has given rise to an inflation of ambitious prescriptions addressed to teachers, without a consequent increase in the resources devoted to their training; and this contradiction intensified after 2005, in particular under the effect of an inclusive education policy which did not provide for its ambitions. This series of changes produced pedagogical dysfunctions and an intensification of segregative processes which further penalized students from socially disadvantaged backgrounds. It is then a question of questioning the logic underlying the political options which have thus produced record-breaking educational inequalities in France in recent decades.

INTRODUCTION

La France a été une des premières nations à affirmer un principe d'égalité entre les citoyens et à vouloir construire une école publique en cohérence avec ce principe. Toutefois, la teneur de cette égalité et l'organisation scolaire susceptibles d'y contribuer ont fait débat dès la révolution française, et au cours des siècles suivants. Les débats et les réflexions à ce sujet se sont intensifiés après les premières grandes enquêtes statistiques objectivant l'ampleur des inégalités de réussite et de parcours scolaires liées à divers facteurs sociaux, culturels et géographiques (Bourdieu, 1966 ; INED, 1970). Tenter d'assurer une meilleure « égalité des chances » est depuis lors devenu une justification récurrente des réformes scolaires, avec des résultats jusqu'ici peu probants, notamment d'après les évaluations standardisées des élèves, indiquant que les inégalités sociales d'acquis scolaires se sont amplifiées au cours des trente dernières années. L'impression contraire d'homogénéisation

des parcours des élèves et d'égalisation de leurs chances scolaires domine toutefois, quand on se focalise sur les indicateurs d'accès aux divers niveaux de diplômes, celui du baccalauréat notamment[34].
Aussi s'agira-t-il précisément d'élucider quels genres de transformations ont produit une divergence croissante entre les visions de progrès ou de déclin de la démocratisation scolaire selon les indicateurs pris en considération et selon les connaissances mobilisées pour analyser les évolutions constatées. Nous verrons que ces importantes divergences de perception et d'appréciation sont à relier aux stratégies nouvellement adoptées en matière d'action publique, d'évaluation et de responsabilisation des acteurs locaux, autour notamment de l'ambigu slogan de la « réussite de tous », proclamé et ressassé depuis les années 1980, sans qu'il soit aisé d'en cerner les contours réels. Aussi faudra-t-il spécifier quelles réussites et quels autres objectifs ont fait l'objet d'une attention plus ou moins constante et porteuses des effets voulus.

En France, comme dans de nombreux pays, l'évaluation des résultats des élèves et des établissements scolaires a été présentée comme un vecteur essentiel de gains d'efficacité et d'équité, dans le cadre d'une nouvelle gestion publique (NGP) « axée sur les résultats ». Ces NGP ont cependant pris des formes variables, et avec des répercussions différentes, selon les pays, les États et les périodes considérés. S'agissant de la France, par-delà les rhétoriques déployées, on s'attachera à spécifier les principaux liens entre les actions publiques mises en œuvre et leurs incidences sur les conditions de scolarisation des élèves, la hiérarchisation des espaces scolaires, les difficultés éprouvées par les enseignants et la différenciation sociale des acquis des élèves. On sera en mesure de le faire plus précisément sur les dernières décennies pour lesquelles on

34 La proportion de bacheliers dans une génération est passée de 29,4% en 1985 à 62,7% en 1995 avant d'avoisiner 80% entre 2017 et 2019. L'augmentation observée de 1995 à 2017 est due principalement au développement des baccalauréats professionnels (passés de 7,9% à 22,6%) et à l'augmentation des taux de réussite durant cette période (passé de 75% en 1995 à près de 90% au cours des dernières années). https://publication.enseignementsuprecherche.gouv.fr/eesr/FR/T739/les_nouveaux_bacheliers_et_leur_entree_dans_les_filieres_de_l_ense ignement_superieur/

https://publication.enseignementsup-recherche.gouv.fr/eesr/10/EESR10_ES_07le_baccalaureat_et_les_bacheliers.php

pourra s'appuyer sur de nombreux travaux de recherche et d'évaluations portant sur ces différents sujets, après un rappel succinct des grandes transformations antérieures et la mise en évidence du processus de responsabilisation des acteurs de terrain, amorcé dès les années 1980.

I. L'atténuation des disparités de parcours des élèves

La nécessité de remédier aux inégalités d'instruction pour instaurer une démocratie réelle avait été soulignée dès la révolution française par Condorcet (1791), sans que le projet conçu en ce sens soit adopté par l'assemblée nationale. Jules Ferry s'y référa en faisant voter les lois sur la gratuité de l'enseignement primaire et l'obligation scolaire (18811882), tout en perpétuant un clivage social très marqué entre l'enseignement primaire gratuit prévu pour la masse des élèves de milieu populaire et l'enseignement secondaire payant réservé aux enfants de l'élite sociale dès six ans, le seul à ouvrir l'accès aux études supérieures. Subsistaient aussi des cursus différenciés selon le sexe des élèves et d'importantes restrictions pour les filles concernant l'accès au baccalauréat et aux études supérieures (Baudelot & Establet, 2001 ; Condette, 2003 ; Duru-Bella & Kieffer, 2008). Ces inégalités sociales et genrées de scolarisation ont été atténuées par étapes durant la première moitié du XXe siècle (Héry, 2003 ; Chapoulie, 2010). Pour répondre aux besoins économiques et à la demande sociale d'études conduisant à des qualifications plus élevées, la loi Berthoin (1959) porte l'obligation scolaire à 16 ans et supprime l'examen d'entrée en classe de 6ème : l'accès à cette classe, encore minoritaire en 1960, se généralise ainsi en moins de dix ans dans de nouvelles catégories de collèges. Les conséquences de cet afflux massif et rapide d'élèves beaucoup moins sélectionnés, et sans aménagements pédagogiques conséquents, ont été bien décrites par divers historiens et sociologues (Isambert-Jamati, 1985 ; Plaisance, 1985 ; Prost, 1985) : c'est l'émergence du problème social de l'échec scolaire des élèves issus des milieux populaires, vite exclus de l'enseignement général, à une époque où les performances des élèves restent commu-

nément attribuées à leurs qualités naturelles, dans l'ignorance, ou parfois le déni, des facteurs sociaux de réussite et d'échec scolaire[35]. Les inégalités sociales de réussite scolaire réapparaissent ainsi dans les statistiques de redoublements, d'orientation et d'éviction du système scolaire, aussitôt après avoir été pour ainsi dire « effacées » selon le critère de la fréquence d'accès à une classe de 6ème. Il en ira de même après l'instauration du « collège unique » (en 1975) assurant formellement l'accès généralisé au même type de cursus post-primaire, alors que les publics des collèges restent socialement très différenciés et que l'analyse des scolarités ultérieures indique la persistance de fortes inégalités scolaires (Esquieu & Caille, 1990 ; Oeuvrard, 1979). Cette récurrence d'atténuations des disparités de parcours scolaire les plus visibles, suivies d'une sorte de « retour du refoulé » des inégalités sociales de réussite scolaire, va continuer à caractériser les politiques scolaires et leurs effets repérables en France. Des transformations d'un nouveau genre voient toutefois le jour à partir des années 1980 ; avec notamment l'émergence d'une territorialisation des politiques éducatives et d'une responsabilisation accrue des professionnels de ces établissements à partir des années 1980.

Quarante ans d'éducation prioritaire

Les zones d'éducation prioritaires (ZEP) instaurées par le ministre Alan Savary ont constitué une rupture avec la tradition d'uniformité et d'égalité formelle du système d'enseignement français, dans un contexte où les disparités socio-territoriales se trouvaient exacerbées par la crise économique. Dès le milieu des années 1970, en effet, les fermetures d'entreprises ont particulièrement touché certains terri-

35 L'affirmation persistante du fait qu'à l'école « tous les enfants (…) sont à égalité, si l'on peut dire sur la même ligne de départ » (Girard, Bastide & pourcher, 1963) et que « aucun privilège de naissance ou de fortune n'est pris en compte par le système scolaire, chacun doit faire seul la preuve de ses aptitudes ou de ses connaissances. » (Sauvy & Girard, 1974) surprend de la part des principaux organisateurs du grand suivi longitudinal d'élèves de l'INED dont les données ont étayé la théorie de l'héritage culturel à la même époque (Bourdieu, 1966). Ce paradoxe est analysé dans (Broccolichi et Sinthon 2011 : 25-30).

toires et les populations durablement privées d'emploi qui s'y trouvaient de plus en plus concentrées[36]. Puis, devant le constat d'un chômage croissant des jeunes sortis précocement du système scolaire, particulièrement nombreux dans les quartiers les plus déshérités, le ministère de l'éducation nationale a instauré les zones d'éducation prioritaire (1981), avec l'objectif de « corriger l'inégalité [sociale] par le renforcement sélectif de l'action éducative dans les zones et dans les milieux sociaux où le taux d'échec scolaire est le plus élevé » [37]. En fonction d'une combinaison de critères sociaux et scolaires, et sur la base d'un projet d'action élaboré localement, les collèges et écoles classés « éducation prioritaire » sont dotés d'environ 10 % d'heures d'enseignement supplémentaires pour réaliser ce projet et/ou réduire le nombre d'élèves par classe. L'éducation prioritaire a connu de longues phases de flottements suivies de relances lors d'alternatives politiques (Ben Ayed, 2017 ; Rochex, 2011). On ne donne ici qu'un bref aperçu des analyses souvent critiques s'y rapportant, centrées sur trois constats récurrents : une grande disparité des actions et des résultats obtenus selon les zones, pas d'effet notable globalement sur les échecs et inégalités scolaires, et la rareté des travaux de grande ampleur visant à mieux cerner les facteurs d'échec et de réussite en éducation prioritaire (Broccolichi, 2016 ; DEPP, 1992 ; IGEN, 2006 ; Liensol, 1985).

La principale recherche comparative contrôlant l'origine sociale et le niveau initial de collégiens, a établi que leurs progrès étaient moindres en ZEP… sauf pour les plus performants à l'entrée en 6e et les plus favorisés socialement (Meuret, 1994). Mais ces constats intrigants n'ont pas fait l'objet d'enquêtes et d'analyses complémentaires. Et de même, à de rares exceptions près (Moisan & Simon, 1997 ; Armand & Gilles, 2006), la grande variabilité des dynamiques et des résultats observés dans les territoires éducatifs en éducation prioritaire n'a guère inspiré de démarches visant à identifier des obstacles à surmonter et des conditions favorables aux progrès officiellement visés

36 Le ministère de la cohésion des territoires et des relations avec les collectivités territoriales est alors chargé d'atténuer les conséquences inégalitaires de cette crise économique, par le biais d'une politique de la ville qui comprend un volet « réussite éducative » dans chaque quartier prioritaire.

37 Circulaire n° 81-238 du 01/07/1981 *(B.O. 27 du 09/07/1981).* Circulaire n° 82-128 du 19 mars 1982.

(Broccolichi, 2016 ; Kherroubi & Rochex, 2002 ; Rochex, 2008). De plus, l'analyse des coûts budgétaires associées aux qualifications et ancienneté des professionnels exerçant en éducation prioritaire et celle des variations qu'entraine « l'entrée » en éducation prioritaire, suggèrent que la faiblesse des résultats obtenus est à rapprocher de celle des investissements consentis (Benabou et al., 2004 ; Ben Ayed, 2017). Bien d'autres travaux soulignent aussi le manque d'instances de coopération entre les services de l'État et ceux des collectivités locales, nécessaires pour assurer la construction de véritables politiques territoriales, après les lois de décentralisation (Azéma & Mathiot, 2019), et d'autres lacunes limitant l'impact de l'éducation prioritaire sur les inégalités scolaires (CNESCO, 2016 ; Demeuse, Frandji, Greger & Rochex, 2011 ; Delahaye, 2019).

Au vu de tous ces bilans critiques, et après examen des reconfigurations de l'organisation scolaire opérées durant les années 1980, a émergé l'hypothèse que les mesures prises au nom de l'éducation prioritaire ont finalement moins servi à corriger les inégalités sociales et territoriales de réussite scolaire qu'à promouvoir de nouveaux modes de gestion et de pilotage, vite étendus à l'ensemble du système éducatif (Broccolichi & Garcial, 2021 ; Heurdier, 2011 ; Rochex, 2011). L'organisation des zones d'éducation prioritaire aurait ainsi permis d'introduire le modèle d'une mobilisation autour d'un projet élaboré localement, l'idée d'évaluations vectrices de progrès et une rhétorique justifiant de « rendre les établissements de plus en plus comptables et responsables des performances de leurs élèves » (Plassard & Thanh, 2010).

II. Responsabilisation des acteurs locaux et rôle-clé donné à l'évaluation

Peu après la création des ZEP, en effet, et en lien étroit avec les lois de décentralisation et de déconcentration de 1983 et 1985, la stratégie de responsabilisation adoptée par le ministère s'exprime nettement dans la note de service adressées à tous les chefs d'établissement à propos de leurs « tableaux de bord »: « *La politique qui vise à conférer une plus grande responsabilité aux établissements scolaires et à développer en leur sein la concertation entre les différents partenaires de l'action éducative doit s'accompagner d'un développement et d'une transformation de l'information dont ils disposent, des outils par lesquels elle circule et de l'usage qui en est fait* » (MEN,

1984, p. II). Cette logique de responsabilisation vise aussi l'activité individuelle des enseignants, dans la préface du ministre de l'Éducation nationale aux instructions concernant les collèges en 1985, publiées pour la première fois en livre de poche en vue d'une communication touchant aussi les parents d'élèves :

« Le choix des méthodes et des démarches relève de la responsabilité du professeur, sous réserve que soient atteints les objectifs et acquises les connaissances. (…) Une diversification et une individualisation de l'enseignement sont nécessaires pour répondre aux problèmes posés par les difficultés de certains élèves et l'hétérogénéité des classes. (…) On n'oubliera jamais que tous les élèves sont appelés à réussir selon des formes et des rythmes divers (…). La qualité des apprentissages et le succès du travail accompli, exigent un effort intensif de formation et d'évaluation. » (Supplément au BO n°44 du 12 décembre 1985.)

Sur plusieurs pages, elle souligne fortement la responsabilité du professeur vis-à-vis des difficultés des élèves, et tend à présenter la réussite de ces derniers comme étant la conséquence obligée d'une compétence et d'une implication suffisante de l'enseignant. La rupture est ici très nette avec les instructions précédentes, qui confiaient aux enseignants des collèges le rôle d'évaluer et d'orienter les élèves en fonction de leurs (in)aptitudes scolaires. Mais précisément, ce renversement des perspectives coïncide avec la décision de généraliser l'accès en classe de 3ème générale[38] et de viser l'objectif des 80% d'une génération au niveau d'un baccalauréat en l'an 2000[39]. Comme l'indique la note de service précitée, les évolutions attendues sont pilotées au moyen des tableaux de bord que le ministère contrôle, et qui portent principalement sur l'orientation des élèves en ce milieu des années 1980. Les données sur les acquis des

38 Avant 1985, une fraction importante des élèves de 5ème était considérée comme inapte à poursuivre des études en 4ème et 3ème générale : près de 30% en moyenne, et jusqu'à 60% dans certains collèges de secteur populaire. Nous reviendrons plus loin sur la faible prise en considération des problèmes engendrés par ces transformations sur le plan pédagogique, à relier au manque de formation des enseignants devenu flagrant au cours des deux dernières décennies.

39 Cet objectif proposé dans le rapport du groupe de travail dirigé par Prost (1983), a été repris par le ministre Chevènement (1985) et confirmé dans la loi d'orientation sur l'éducation de 1989.

élèves y sont davantage intégrées après 1990 et l'arrivée de Claude Thélot à la tête de la Direction de l'évaluation et de la prospective du ministère de l'éducation nationale (DEP). Selon sa théorie de « l'effet miroir » (Mons, 2009), doter les acteurs scolaires d'informations comparatives sur leur contexte, leur fonctionnement et leurs résultats, doit aiguiser la vision systémique de leur situation et développer leurs capacités d'autorégulation des actions réalisées en faveur des élèves (Thélot, 1993).

« *L'évaluation est capitale (…) pour que les professeurs, mais aussi les cadres de l'école, améliorent leurs façons de faire. Pourquoi ? Parce que l'on crée un « effet miroir ». Dès lors que vous allez donner à ces professeurs et à ces cadres le résultat de leur action, si ce résultat n'est pas conforme à ce qu'ils souhaitent ou à ce qu'on souhaite qu'ils fassent, ils changeront leur façon de faire* » (Thélot, 2002, p. 325-326).

Cette hypothèse optimiste ne sera validée ni pour les acteurs locaux ni pour les décideurs nationaux (Emin, 2012), puisque, comme on le précisera plus loin, l'aggravation des difficultés et des inégalités d'apprentissage, constatée dès les années 1990 (DEPP, 2008), va se poursuivre au cours des deux décennies suivantes (Broccolichi, 2021) ; et alors même que les enquêtes de terrain signalent l'embarras des professionnels scolaires face à des données statistiques que beaucoup d'entre eux peinent à relier à des alternatives d'action (Barrère, 2002 ; Rozenwajn et Dumay, 2014 ; Table ronde, 2002). A ce sujet, Lydie Heurdier (2011 et 2017) précise que le pilotage par les résultats qui s'impose encore davantage à la fin des années quatre-vingt-dix : « laisse un goût amer aux personnels en poste dans les territoires les plus difficiles ». Elle rejoint ainsi les analyses de Lise Demailly sur la promotion des nouveaux modes d'évaluation adoptés et leur réception par les professionnels scolaires : surtout quand ils sont confrontés à des situations difficiles, dit-elle, ils attendraient plutôt des formes d'assistance, des formations ou du temps dégagé pour des concertations, plutôt que de l'évaluation contrôle (Demailly, 2000, 2004 et 2008). Ce mode de pilotage a toutefois ses défenseurs, du côté d'économistes de l'éducation focalisés sur les flux d'élèves et les taux de diplomation rapportés aux dépenses d'éducation, car en se limitant à ces indicateurs, le rendement de l'organisation scolaire paraît en nette amélioration : la masse des élèves atteint en effet des niveaux d'étude plus élevés en moins d'années de sco-

larité (donc avec des coûts moindres), sous l'effet des mesures de promotion quasi-automatique en classe supérieure (Barhoumi & Caille, 2020)[40].

Quelle autonomie des équipes pédagogiques pour quel genre de réussite ?

Pour analyser les stratégies sous-jacentes aux politiques dites de « la réussite de tous » à partir des années 1980, et leurs répercussions effectives, il est donc nécessaire d'identifier les critères de réussite ayant inspiré différentes sortes d'injonctions ou de mesures concrètes, puis les changements et réactions qui en ont résulté. Dans ce but, et en prolongement de ce qui précède, précisons que la nette élévation des niveaux d'études observée à partir de la fin des années 1980, a d'abord reposé sur la suppression du verrou sélectif pour l'accès en classe de 4ème et 3ème générale, sur la création de voies moins exigeantes vers de nouveaux baccalauréats (professionnels notamment) et sur des consignes d'évolution des orientations adressées aux chefs d'établissement (Broccolichi, 1995). D'importantes difficultés sont alors apparues dans les classes où s'est produit l'afflux nouveau d'élèves beaucoup moins sélectionnés, avec le même manque d'anticipation et d'aménagement que durant les années 1960. Mais à cette nouvelle étape, les difficultés s'étalent sur beaucoup plus d'années car les orientations courtes n'y sont quasiment plus autorisées : c'est alors le non-redoublement des élèves les plus échec qui devient le principal moyen d'y abréger leur séjour[41].

---

40 Les échecs aux examens restant une cause majeure de redoublement, les taux de réussite y sont améliorés (alors que les évaluations indiquent plutôt un déclin des acquis des élèves, on y reviendra) : ainsi, pour l'ensemble des baccalauréats, ces taux de réussite passent de 61,7 % en 1967 à 87,9 % en 2017 et à plus de 95% en 2020.

41 Ce tableau inspiré par les enquêtes de terrain a été corroboré par le constat que les 10 % d'élèves dont les scores aux évaluations de début de 6ème étaient les plus faibles, redoublaient bien plus rarement au collège que ceux des deux tranches de 10% suivantes (y compris en contrôlant leur âge), d'après les données du panel national des élèves entrés en 6ème en 1989 (Broccolichi & Larguéze, 1996). Le constat complémentaire significatif était que pour ces élèves, redoubler au collège divisait par deux le risque d'interruption précoce d'études (toujours en contrôlant l'âge).

Les conséquences ont été particulièrement problématiques dans les collèges de secteurs populaires où jusque-là, une minorité seulement des élèves entrés en classe de 6ème étaient jugés aptes à poursuivre leurs études en 4ème et 3ème générale, ce qui permettait alors à ces collèges de faire jeu égal avec ceux des secteurs plus favorisés, d'après leurs résultats au brevet des collèges. Les difficultés s'y sont visiblement accrues, et beaucoup d'entre eux y ont alors été de plus en plus fuis par une fraction croissante des familles d'élèves en mesure de trouver place dans des collèges privés ou de secteurs plus favorisés (Broccolichi & Oeuvrard, 1993 ; Broccolichi & van Zanten, 1997 et 2002), ainsi que par des enseignants guère préparés à devoir enseigner dans des classes de 4ème et 3ème composées très majoritairement d'élèves démunis du bagage scolaire antérieurement exigé pour accéder à ces classes[42][43]. Cet ensemble de processus cumulatifs incontrôlés lié aux stratégies adoptées, est une clés d'intelligibilité du fait que les transformations menées au nom de la réussite de tous, sans développer le pouvoir d'agir des enseignants, - et en les condamnant ainsi à une relative impuissance dans les secteurs concentrant le plus de difficultés -, aient finalement contribué à amplifier les processus ségrégatifs et les inégalités scolaires (Ben Ayed & Broccolichi, 2001 ; Broccolichi, Ben Ayed et Trancart et al, 2010 et 2013, van Zanten, 2001).

Dans la rhétorique associée à ces changements, la responsabilisation des établissements scolaires est axée sur l'idée d'une autonomie accrue qui, de fait, concerne les équipes de direction bien plus que les enseignants. En effet, ces derniers n'ont plus les mêmes prérogatives en matière d'évaluation et d'orientation des élèves : ils ont ainsi perdu en grande partie leur pouvoir de limiter l'hétérogénéité des classes par des redoublements et des orientations sélectives ; et ils n'ont visiblement pas acquis la capacité de mieux gérer cette hétérogénéité, d'après les évaluations discutées dans la partie suivante. Dans ces conditions, et

42 Dans un district scolaire proche de Paris et comprenant 12 collèges publics de secteur populaire ou mixte socialement, les effectifs d'élèves ont été divisés par deux entre 1985 et le début des années

43 sous l'effet de ces fuites massives : en 4ème et 3ème générale, n'y demeuraient alors pour ainsi que les élèves qui auraient été orientés vers des voies courtes en fin de 5ème dans l'état antérieur du système (Broccolichi, 1998).

alors que le projet d'établissement était censé témoigner de leur autonomie, il devient vite et souvent une formalité assumée par l'équipe de direction, qui se doit d'annoncer les moyens choisis pour accroître et évaluer la réussite des élèves[44]. L'accent mis sur l'autonomie locale et le développement d'évaluations comparatives entre établissements tend à focaliser l'attention sur des variations de réussite censées être imputables aux acteurs locaux. Toutefois, des recherches et évaluations ont assez vite contribué à attirer l'attention sur les biais affectant de telles comparaisons d'efficacité entre établissement, ainsi que sur le rôle majeur des politiques adoptées dans les variations constatées aux échelles agrégées des Etats, sur la base de séries d'évaluations standardisées des acquis des élèves.

III. Intérêt, risques et usages des évaluations standardisées

Les variations constatées à l'échelle de la France s'avèrent particulièrement convergentes et contraires aux objectifs affichés depuis les années 1980 d'après les principales séries d'évaluations nationales et internationales. Toutefois, avant de résumer et d'analyser ces variations, il importe de spécifier les limites, et même les risques associés à certains usages des évaluations standardisées de performances des élèves. Depuis plusieurs décennies, en effet, ces évaluations ont été de plus en plus souvent mobilisées dans les politiques éducatives de nombreux pays en sous-estimant leurs dangers potentiels (Barroso, 2017 ; Garcia et Poupeau, 2003 ; Lessard & Meirieu, 2005 ; Mons, 2009). Les inconvénients de ces évaluations s'avèrent toutefois différents selon qu'elles sont ou non rendues publiques et associées à des sanctions, à des mesures d'assistance ou à de simples injonctions. Dans leur note de synthèse concernant « Les effets de l'évaluation externe sur les pratiques enseignantes » (2014), Rozenwajn et Dumay montrent que quand les résultats des évaluations sont associés à des sanctions (dans les pays anglo-saxons principalement), ils sont souvent biaisés par des comportements « *non pédagogiques spécifiquement orientés vers l'amélioration des scores aux épreuves externes (…) : pratiques frauduleuses avant, pendant et après passation de l'épreuve, vices de procédures tels que l'utilisation abusive*

44 Dans les recherches et évaluations sur ce sujet, la majorité des enseignants interrogés avouaient leur ignorance du contenu de ce projet (Broccolichi & Ben Ayed, 2001 ; Cousin, 1998).

du redoublement ou du placement en éducation spécialisée, et gestion stratégique de l'hétérogénéité de la classe destinée à diriger les ressources et l'attention vers les élèves les plus susceptibles de relever la moyenne des scores (…). »

Les sanctions ou la simple perspective de publication des résultats peuvent aussi pousser les enseignants à consacrer une trop grande partie de leur temps d'enseignement à des préparations et entraînements aux tests, au détriment de nombreux autres contenus, démarches et compétences au moins aussi importants mais se prêtant moins au découpage par items dans des tests standardisés[45].

La France fait partie des pays qui n'associent pas strictement ces évaluations à des sanctions mais qui faisaient l'hypothèse qu'elles inspireraient des ajustements de la part des acteurs situés aux différents échelons du système scolaire. Cette hypothèse est loin d'avoir été validée par les évaluations réalisées à l'échelle nationale ou même académique (Broccolichi et al., 2010 et 2013). Cet engouement est ainsi commenté par Rozenwajn et Dumay (2014) dans leur note de synthèse concernant les effets de l'évaluation externe sur les pratiques enseignantes : « *dans le cadre des contraintes budgétaires imposées par la plupart des États pour répondre aux difficultés économiques, les dispositifs d'évaluation externe présentent l'avantage d'une solution relativement peu coûteuse en comparaison avec d'autres mesures susceptibles d'améliorer la qualité de l'enseignement* » [46].

Au lieu d'être mises au service des progrès de l'enseignement, en articulant leur usage à des moments de concertation et de formations, ces évaluations associées à des sanctions l'ont souvent au contraire appauvri.

---

45 Aux États-Unis, la perception de ce problème a finalement poussé le gouvernement fédéral à imposer une limite de « 2 % du temps scolaire » pour l'application des tests et a encouragé les diverses autorités d'État à diversifier les modes d'évaluation (Barroso, 2017).

46 Ils attirent aussi l'attention sur les multiples « *pratiques susceptibles de remettre en cause la validité des résultats des épreuves standardisées* » mises en évidence par des études nord-américaines : « *pratiques frauduleuses avant, pendant et après passation de l'épreuve, vices de procédures tels que l'utilisation abusive du redoublement ou du placement en éducation spécialisée, et gestion stratégique de l'hétérogénéité de la classe destinée à diriger les ressources et l'attention vers les élèves les plus susceptibles de relever la moyenne des score* »

L'autre danger concerne les évaluations comparatives entre établissements, supposées produire une émulation et une régulation porteuses de progrès (Broccolichi, 2009 et 2010 ; Maroy, 2006). Ces présupposés se sont avérés infondés, et même dangereux, d'après les recherches qui ont identifié les biais affectant ces comparaisons d'efficacité et leurs répercussions. Car les recherches veillant à contrôler soigneusement le niveau initial des élèves dont on veut mesurer les progrès, indiquent que les différentiels de progression selon les établissements, en général assez faibles, - notamment en France (Grisay, 1997) ; ils s'amplifient surtout sous l'effet de fuites des meilleurs élèves d'établissements des secteurs défavorisés, ou contraire d'afflux vers les établissements de bonne réputation qui élèvent leur efficacité apparente en sélectionnant les meilleurs candidats et en évinçant leurs élèves les moins performants (Broccolichi, 2009 ; Felouzis, 2005)[47]. Or, les évaluations ordinaires de performances des établissements, qui ne se donnent pas les moyens de contrôler tous ces biais, contribuent à amplifier les mouvements de fuites et de sélection qui accentuent les ségrégations sociales et scolaires entre établissements.

Ces biais sont fortement réduits lorsqu'on considère les résultats des évaluations à des échelles très agrégées (de pays ou même d'académies ou de départements par exemple), sans pour autant faire disparaître le risque que des évaluations *ad hoc* soient instrumentalisées par des politiques soucieuses de validation rapides à bon compte (Mons, 2009). Il faut donc rester vigilant sur ce point lorsqu'on veut utiliser des séries d'évaluations standardisées pour repérer des variations d'acquis d'élèves (dans le temps et selon les populations distinguées) sur des bases comparables, en dépit d'autres limites, qui ont été soulignées par de nombreux chercheurs. Ces limites, et les biais pouvant résulter de leurs conditions de passation, incitent ainsi à n'accorder crédit qu'aux variations suffisamment nettes et convergentes d'évaluations, élaborées et contrôlées au moins en partie par des instances indépendantes des

47 La pertinence différente des évaluations standardisées selon qu'on se situe à l'échelle des établissements ou à des échelles plus agrégées a été analysé en détail dans le chapitre 4, 5 et 6 de Broccolichi et al., 2010.

politiques évaluées. Les évaluations internationales systématisées depuis une vingtaine d'années dans l'OCDE[48] à plusieurs étapes des parcours scolaires et en plusieurs domaines, ont ainsi fourni un moyen imparfait mais utile pour objectiver des évolutions convergentes repérées aussi par les évaluations nationales, mais que le ministère de l'éducation nationale ne s'empressait pas de rendre publiques (Emin, 2009).

La tendance à l'accroissement des difficultés ainsi identifiée à des degrés divers sur les trois dernières décennies s'avère très similaire en France dans les trois grands domaines principalement évalués (maîtrise de l'écrit, mathématiques et sciences). Cela porte à la considérer comme révélatrice d'une évolution générale de l'organisation scolaire, plus qu'à des aléas se rapportant à l'enseignement de contenus spécifiques ; d'autant qu'elle s'avère en cohérence avec d'autres indices de difficultés présentés dans les parties suivantes. Leur examen précis incite cependant à distinguer l'affaiblissement des résultats constaté surtout en fin d'école primaire et l'accentuation des inégalités sociales de réussite constatée surtout à 15 ans. Ces constats ne contiennent pas en eux-mêmes les clés de leur interprétation. Et ce sont d'autres recherches, porteuses d'éclairages complémentaires, qui vont nous aider ensuite à en approfondir l'analyse.

IV. Difficultés et inégalités croissantes depuis trente ans dans l'école française

Déjà entre 1987 et 2007 des évaluations en lecture, orthographe et calcul effectuées en CM2 par la DEPP et garantissant : « *la comparabilité dans le temps, notamment grâce à la répétition, à l'identique, de la mesure et aux précautions prises sur l'instrument et son fonctionnement* » révélaient « *une baisse significative des performances des élèves dans les trois compétences qui font l'objet de cette enquête : en calcul et en lecture par exemple, plus de 20% des élèves de 2007 se situaient dans la tranche de résultats des 10% les plus faibles de 1987* » (DEPP, 2008, p. 3). Et ces résultats : « *cohérents avec les récentes évaluations internationales PIRLS et PISA* » devaient donc « *alerter sur l'augmentation du nombre d'élèves en difficulté dans le système éducatif français* » (DEPP, 2008, p.5).

48 En 2021, l'office de coopération et de développement économique (OCDE) regroupe 38 des pays les plus riches fonctionnant avec une économie de marché.

Les évaluations ultérieures de la DEPP ont confirmé la tendance[49] tandis que sa spécificité devenait bien visible dans les évaluations internationales. Ainsi, à l'évaluation PIRLS portant sur la compréhension de l'écrit en 4ème année d'école élémentaire dans les pays de l'OCDE, c'est en France que les résultats ont le plus décliné entre 2001 et 2016 (-14), alors que les scores augmentaient (+13 en moyenne) dans les autres pays ayant participé en 2001 et en 2016 (DEPP, 2017, p. 3). Au même niveau de classe en mathématiques et en sciences, les évaluations TIMSS de 2015 et en 2019 (premières participations françaises) indiquent significativement les résultats les plus faibles des pays de l'UE et de l'OCDE, hormis le Chili (DEPP, 2016 et 2020b).

Ces acquis très limités en fin d'école primaire dans les trois principaux domaines évalués ont ainsi contribué à ce que les élèves soient toujours plus nombreux à entrer en 6ème avec des acquis insuffisants pour répondre aux exigences du collège, notamment parmi ceux issus des familles les plus démunies, ce qui les expose à des risques d'échec particulièrement importants. Les inégalités sociales d'acquis scolaires repérées à l'entrée en 6ème s'y amplifient en effet dans les classes suivantes, du collège, notamment en mathématiques, d'après les exploitations récentes des grands suivis longitudinaux d'élèves et des enquêtes de terrain plus approfondies (Broccolichi, 2018 ; Broccolichi & Sinthon, 2011; Cayouette-Rembière & Moulin, 2019). Ces importants différentiels sociaux de progression pendant la scolarité au collège rendent intelligibles l'ampleur extrême des inégalités sociales de réussite constatées en fin de collège et pour les élèves de 15 ans évalués dans le programme PISA. En 2000, première session de PISA, les inégalités sociales d'acquis des élèves étaient déjà un peu plus marquées en France qu'en moyenne dans l'OCDE, mais les fréquences d'acquis très insuffisants y ont doublé en neuf ans dans les trois domaines évalués (alors qu'elles restaient stables dans l'OCDE), et la France est ainsi devenue le pays où les acquis des élèves étaient les plus liés à leur origine sociale (DEPP, 2013 ; OCDE,

49 En mathématiques et en orthographe apparaît aussi une augmentation des écarts de résultats entre écoles selon leur indice de position sociale (DEPP, 2016a et 2020a). En sciences et en compréhension de l'écrit, les résultats sont plus stables et moins dispersés, mais à un niveau qui s'avère très faible au regard des comparaisons internationales récentes PIRLS et TIMSS (DEPP, 2017a et 2019c).

2014). Cette particularité s'est confirmée jusqu'à la dernière édition de PISA (2018) : ainsi, en compréhension de l'écrit (dominante de cette édition), l'écart des scores entre élèves favorisés et défavorisés s'élève à 107 en France pour une moyenne OCDE de 89 (OCDE 2019) et : « l'*écart de score associé en France à la variation d'une unité de l'indice PISA de statut économique, social et culturel (SESC) est le plus élevé parmi les pays de l'OCDE* ».

De plus, l'extrême inégalité sociale qui structure les acquis des élèves se retrouve dans les deux autres domaines évalués par PISA. (DEPP 2019b, p.4)[50]. Pourtant, d'après la plupart des indicateurs d'inégalités socioéconomiques entre les ménages, celles-ci sont restées légèrement inférieures à celles constatées en moyenne dans les pays de l'OCDE durant la période considérée (Broccolichi, 2021, p.). Et si l'aggravation extrême des inégalités à l'école ne peut guère s'expliquer par celle des inégalités dans la société, c'est que l'évolution des conditions d'enseignement est principalement en cause, comme plusieurs sortes de recherches et d'évaluation concourent à le montrer.

Des formations professionnelles très insuffisantes

Les évaluations déjà citées (PISA, PIRLS et TIMSS) incluent aussi des questions posées aux professeurs des élèves évalués sur leurs formations et leurs pratiques ; ce qui a permis de commencer à explorer des liens entre les résultats des élèves, les pratiques déclarées des enseignants et divers facteurs corrélés à leurs variations (DEPP, 2016 ; Rémond, 2006). Mais ce sont surtout les enquêtes TALIS réalisées tous les cinq ans depuis 2013 sur de larges échantillons d'enseignants et de chefs d'établissement d'une quarantaine de pays qui ont mis en évidence les insuffisances spécifiques des formations initiales et continues existantes en France. Flagrantes au niveau des durées et fréquences de ces dernières, les insuffisances en question s'y traduisent à la fois par l'insatisfaction des enseignants, par l'éventail limité des stratégies pédago-

50 Ces évaluations et d'autres attirent aussi l'attention sur l'importance des inégalités de résultats scolaires selon l'origine migratoire des familles d'élèves en France, et des chercheurs ont analysé leurs liens avec les propriétés sociales de ces familles avant et après leur immigration (Ichou, 2013 notamment). Ce sujet important est traité dans un autre article de ce dossier écrit par Choukri Ben Ayed.

giques auxquelles ils ont recours et par leur manque de capacité déclarée à résoudre divers problèmes professionnels. L'enquête réalisée en 2013 auprès des enseignants du niveau collège avait déjà indiqué qu'en France 40 % d'entre eux ne se sentaient pas du tout préparés à la dimension pédagogique du métier, contre 10 % en moyenne dans les autres pays. Elle avait aussi révélé l'extrême dévalorisation ressentie : « *5% des enseignants français estiment ainsi que leur profession est valorisée, contre une moyenne de 31 % pour l'ensemble des pays de l'OCDE. C'est aussi en France que les enseignants se sentent le moins préparés sur le plan de la pédagogie ou des pratiques de classe*. » (OCDE 2014).

En 2018 ce sont eux qui déclarent le moins d'activités de formation au cours de l'année écoulée et qui en retirent le moins d'impact positif sur leur pratique pédagogique (TALIS, 2019, Graphiques 1.5.4 et I.5.16).

Quelques données de TALIS témoignant du manque de formation des professeurs en France ***(en % des enseignants interrogés)***

Part d'enseignants déclarant une grande capacité à :	**France**	Angleterre	Belgique (Flandre)	Danemark	Espagne	Suède
Motiver les élèves qui s'intéressent peu au travail scolaire	**15**	45	32	24	33	22
Gérer les comportements perturbateurs	**19**	59	50	53	38	39
Utiliser différentes modalités d'évaluation	**12**	54	23	23	31	25
Appliquer des méthodes pédagogiques différentes en classe	**22**	53	52	51	41	33
Encourager l'apprentissage des élèves à travers l'utilisation du numérique	**9**	37	35	37	30	25

Lecture : en France, en 2018, 29 % des enseignants se déclarent vraiment capables d'amener les élèves à se rendre compte qu'ils peuvent avoir de bons résultats, contre 71 % des enseignants en Angleterre, par exemple.

Source : MENJ-DEPP, OCDE, enquête internationale Talis. Réf. Note d'information n° 19.22. DEPP

Avant ces récentes enquêtes, les évaluations réalisées en France sur ce sujet avaient déjà alerté sur le manque de formation des enseignants : « *les maîtres ne disposent pas, pour la grande majorité d'entre eux, des outils conceptuels et didactiques pour mettre en œuvre les programmes tels qu'ils existent* » (IGEN, 2013, p. 25). Elles mettaient en cause l'insuffisance de la formation initiale mais aussi « *l'effondrement des crédits prévus et consommés » pour la formation continue entre 2006 et 2011*[51] » (IGEN & IGAEN, 2013, p.13) correspondant aux années où les difficultés et inégalités scolaires se sont particulièrement aggravées en France, notamment d'après les évaluations PISA (DEPP, 2013).

Difficultés ressenties, pression évaluative et risques psycho-sociaux

Si l'effondrement des investissements réalisés en matière de formation continue a pu avoir de telles conséquences, c'est aussi parce qu'il est survenu précisément durant une période de transformation contribuant à exposer les enseignants à des situations plus complexes et exigeantes : en lien notamment avec l'inclusion croissante d'élèves en situation de handicap (à la suite d'une loi votée en 2005) et l'instauration d'un « socle commun de connaissances et de compétences » à faire acquérir impérativement aux élèves (à partir de 2006), venant s'ajouter à l'hétérogénéité croissante des classes due à la réduction volontariste des redoublements. En particulier à l'école primaire, il semblait alors dommageable qu'en lieu et place de formations longues se généralisent « *des animations-formations en circonscription de courte durée, obligatoires et souvent dédiées à l'explicitation des réformes (…), en déphasage avec les attentes des enseignants* » (IGEN & IGAENR, 2010).

Les évaluations ultérieures des inspections générales soulignent le « *sentiment dominant* » qui en résulte chez les enseignants, celui : « *de ne pas avoir le temps de s'acquitter comme ils aimeraient pouvoir le faire des tâches premières de leur métier, (…) d'être davantage contrôlés par l'institution par le biais des documents administratifs de plus en plus nombreux qu'il leur faut remplir pour rendre compte de leurs actions. […] Les professeurs des*

51 En seulement cinq ans, ces dépenses (liées principalement aux coûts des remplacements) ont été divisées par trois pour les enseignants du premier degré et par six pour ceux du second degré à la suite des suppressions de postes (ibid, p. 13).

écoles estiment que l'institution ne leur accorde pas le temps nécessaire ni les ressources en formation pour préparer et exécuter dans de bonnes conditions les tâches qui leur sont confiées. » (IGEN et IGAENR, 2012, p. 60-61).

Un rapport au président de la république sur la scolarisation des élèves handicapés souligne également « *un déficit de formation des équipes éducatives, alors qu'elles sont de plus en plus confrontées à la gestion difficile de classes hétérogènes.* » (Blanc, 2011). Le conseil économique, social et environnemental son avis sur *Les inégalités sociales à l'école,* s'inquiète lui aussi de l'accroissement desdites inégalités et de la carence « d'aménagements dans les écoles et établissements d'enseignement, combinée avec l'insuffisance de formation des personnels » qui pénalise de nombreux élèves, en situation de handicap ou malades (Nau, 2011, p.4). De façon complémentaire, une mission d'information sénatoriale sur le métier d'enseignant décrit : « *la souffrance ordinaire des enseignants* » liée à leurs : « *sentiments d'impuissance*, aux « *pressions évaluatives* », au « *durcissement des dilemmes du travail* » et à une « *formation en déshérence* », dans *: « un système qui engendre une augmentation prévisible des inégalités sociales et territoriales »* (Sénat, 2012). Il préconise une remise à plat du recrutement, de la formation et des conditions d'exercice des enseignants. Et de fait, leurs conditions de travail problématiques ont été nettement impliquées peu après, dans les conclusions d'une grande enquête sur les risques psychosociaux (RPS) associés à divers métiers, montrant que : *« en 2013, les enseignants étaient plus exposés aux facteurs de RPS que les cadres, avec une forte intensité de leur métier, des exigences émotionnelles plus importantes et un manque de soutien hiérarchique et entre collègues, notamment dans le premier degré »* (Jégo et Guillo, 2016, p. 77)[52].

Des recherches sur les difficultés et la souffrance au travail des enseignants ont analysé leurs causes (Condette, 2023) mais aussi parfois leurs répercussions sur les difficultés des élèves et sur les inégalités scolaires. Il en ressort que moins les enseignants se sentent capables

52 L'approche élaborée par Jégo et Guillo s'est inspirée des indications du collège d'expertise présidé par Michel Gollac et a porté sur plus de 11200 actifs dont plus de 1600 enseignants. « Il apparaît qu'en 2013 les enseignants étaient plus exposés aux facteurs de RPS que les cadres, avec une forte intensité de leur métier, des exigences émotionnelles plus importantes et un manque de soutien hiérarchique et entre collègues, notamment dans le premier degré » (Jégo et Guillo, 2016, p. 77).

d'atteindre les objectifs de réussite qui leur sont assignés, moins ils souscrivent à ces objectifs, et plus ils tendent à imputer les difficultés de leurs élèves à des troubles, des incapacités ou des défaillances éducatives parentales hors de leur portée (Alava, 2018 ; Broccolichi et al., 2018 ; Daguzon & Goigoux, 2012). Or, les élèves les plus exposés à ce type de réaction sont ceux des familles les moins dotées des ressources leur permettant de répondre aux attentes de l'école, notamment dans les contextes où ces familles sont concentrées et où les enseignants sont particulièrement débordés par les difficultés qu'ils ont à gérer (Broccolichi & Larguèze, 2021). On est ainsi porté à expliquer l'aggravation des difficultés et des inégalités scolaires, particulièrement nette en France à la fin des années 2000, par la conjonction des facteurs que nous venons de répertorier : le manque croissant de formation des enseignants alors que leur travail se trouve alourdi et complexifié, et l'insuffisance des mesures visant à limiter les ségrégations ou à les compenser par des ressources pédagogiques proportionnés aux difficultés constatées. Mais dans quelle mesure peut-on évaluer le poids relatif de telle ou telle conjonction de facteurs dans sa contribution à la production d'inégalités scolaires, dans un système d'enseignement aux multiples composantes et propriétés ? Et comment combiner approches diachroniques, monographiques et comparatives pour progresser en ce sens ?

V. Inégalités scolaires et politiques menées : le problème d'imputation causale

Quoiqu'existe encore la tentation d'attribuer à une logique de quasi-marché la vertu d'améliorer l'efficacité des écoles, la plupart des politiques éducatives se déclarent soucieuses d'œuvrer à l'égalisation des chances scolaires ; avec des résultats variables et difficiles à interpréter. En effet, les systèmes d'enseignement conduisant aux résultats les plus élevés et les moins inégaux sont dans l'ensemble parmi ceux qui ont le plus investi dans différentes sortes de formations des professionnels scolaires et d'aménagement des situations pédagogiques, qui ont veillé à l'imiter les disparités entre établissements, qui ont systématisé l'usage de certaines évaluations, qui ont instauré des structures uniques (sans voie d'orientation sélectives), qui ont supprimé (ou presque) les redoublements, etc. Et chacun est porteur de spécificités organisationnelles et culturelles liées à son histoire, susceptibles d'influer sur les résultats obtenus. Les grandes évaluations développées notamment par l'OCDE

permettent ainsi de repérer une multitude de corrélations sans pour autant fournir les moyens d'opérer des imputations causales assurées, ce qui fait le lit d'exploitations partielles et orientées de ces résultats, notamment en France (Emin, 2012). Le risque d'imputation causale erronée est toutefois moins grand lorsqu'on se limite à repérer des relations entre de fortes et durables variations de résultats et les principaux changements opérés durant la période où ces variations se produisent[53]. Ainsi, en France, la plus forte aggravation des inégalités scolaires a été constatée entre 2003 et 2012 (DEPP, 2013 ; Meuret & Lambert, 2011), peu après une multitude de transformations qui ont contribué à alourdir et complexifier le travail enseignant (à partir de 2005 et 2006), à intensifier les processus ségrégatifs en « assouplissant » la carte scolaire (Ben Ayed, Broccolichi & Monfroy, 2014 ; Merle, 2012), en même temps qu'à fortement limiter les capacités de remplacement des enseignants et leur formation (IGEN & IGAEN, 2013). Sans qu'il soit en réalité facile d'évaluer le rôle relatif de ces diverses variations concomitantes, on peut avancer que leur conjonction a contribué à amplifier les dysfonctionnements liés aux difficultés conjointes des élèves et des enseignants, notamment dans les espaces scolaires concentrant le plus de difficultés et où beaucoup d'enseignants et de parents étaient bien peu armés pour anticiper ou déjouer les difficultés en question.

Pour étayer, à titre complémentaire, l'analyse des processus cumulatifs sous-jacents à l'aggravation des inégalités scolaires observées en France, on peut aussi se référer à des recherches qui ont porté sur d'autres politiques et transformations porteuses d'importantes variations des inégalités scolaires, étudiées ailleurs qu'en France. On s'y essaye brièvement à partir d'une recherche en cours sur des transformations ayant conduit à fortement réduire les difficultés et les inégalités scolaires entre 2005 et 2019 dans un État pauvre du Brésil comprenant de nombreuses familles d'élèves en situation de grande précarité et où le taux d'analphabétisme de la population adulte était encore parmi les

53 Le risque demeure cependant d'autonomiser la valeur causale intrinsèque des facteurs identifiés, alors que celle-ci peut être en rapport étroit avec les particularités du contexte où les évolutions sont constatées.

plus élevés du Brésil en 2010 (proche de 20%)[54]. Les contextes (sociaux et institutionnels) et les outils de repérage des inégalités scolaires, très différents de ceux existants en France n'autorisent pas à comparer directement les politiques menées et les évolutions constatées. La mutualisation des analyses portant sur les transformations observées dans ces deux contextes a toutefois poussé quelques chercheurs brésiliens et français à mettre en perspective des lignes d'opposition pouvant contribuer à rendre intelligible les nettes réductions et amplifications d'inégalités scolaires constatées respectivement au Céara et en France (Mamede et al., 2021).

Un rapide aperçu de la notable réduction de l'inégalité sociale de réussite scolaire observée au Céara, est fourni par un indicateur de cette inégalité qui s'avère pertinent dans le cadre du Brésil, en sachant que seule la fraction aisée de la population a accès l'enseignement privé (très coûteux et hors de portée du reste de la population) : l'écart relatif des résultats des élèves entre écoles privées et publiques aux épreuves standardisées de connaissance des élèves obligatoirement passées dans l'ensemble du Brésil en 5ème année et en 9ème année de l'enseignement fondamental (EF)[55]. Au Céara, cet écart indicatif de l'inégalité sociale d'acquis des élèves est passé de + 96% (en faveur du privé) en 2005 à seulement + 6% en 2019 en fin de 5ème année de l'EF ; et il est passé de + 93% à +17% pour les données correspondantes en fin de 9ème année[56].

---

54 La recherche intitulée « Mise en œuvre des politiques éducatives et de l'équité dans les contextes de vulnérabilité sociale » a été coordonnée par Vanda Mendes Ribeiro, de l'Université de São Paulo (Unicid), avec la participation de chercheurs du Réseau d'études sur la mise en œuvre des politiques publiques d'éducation (Reippe) et d'autres chercheurs brésiliens, français et chiiliens. Le projet a été financé par la Fondation de Soutien à la Recherche de l'État de São Paulo (Fapesp), Dossier n. 2018 / 11257-6. La genèse de cette recherche, les étapes de la politique étudiée au Céara et les analyses des évolutions constatées sont exposées dans Mamede et al., 2021.

55 Il s'agit d'évaluations standardisées organisées et contrôlées tous les deux ans par les autorités fédérales.

56 Sur la même période (2005-2019) pour l'ensemble du Brésil, ce même écart relatif est passé de +64% à +25% pour la 5ème année de l'EF et de +81% à +39% pour la 9ème année de l'EF.

D’après les investigations de l’équipe internationale de plus de trente chercheurs, engagée dans la recherche sur les transformations opérées au Céara, l’entreprise d’éradication des échecs, redoublements répétés et abandons d’études observés dès les premières années de scolarité a d’abord été expérimentée à l’échelle d’une ville (Sobral) au début des années 2000, puis étendue par étapes aux autres communes de l’État à partir de 2007, après que le maire de cette ville ait été élu gouverneur de l’État, et que le comité de pilotage pluri-catégoriel de l’expérimentation réussie à Sobral, soit chargée de promouvoir le même type de démarche auprès des autres communes de l’État. Sans la place nécessaire pour décrire la combinaison particulière des compétences et de la volonté politique qui caractérise ce groupe de pilotage, on en donne ici un modeste aperçu au travers d’une citation d’un de ses principaux artisans, Mauricio Maia.

L'argument sociologique selon lequel certaines conditions socio-économiques entraînent des difficultés d'apprentissage plus importantes pour un certain groupe d'enfants traduit une réalité (statistique). Le problème c’est que depuis des décennies au Brésil il a servi à justifier que les écoles publiques soient très mauvaises et que les pauvres n'apprennent pas. (…). Il n'est pas raisonnable de penser que tous les enfants soumis à une situation extrêmement précaire vont pouvoir apprendre de la même manière que les autres, sans davantage de soutien, mais il est pervers de laisser ce raisonnement naturaliser un état de fait dans lequel l'école publique a été écartée de sa responsabilité, de sa raison d'être. (Maia & Batista, 2016)

Bien sûr, le passage d’une telle vision de la responsabilité de l’école publique, - d’ailleurs présente aussi dans quelques écrits de hauts fonctionnaires français (Delahaye, 2019) -, à la réduction effective des inégalités visées, à nécessité le déploiement d’une démarche opérationnalisée, qu’il nous faut brièvement caractériser[57].

Dans l’État du Céara, pour l’équipement des écoles, mais aussi le recrutement et la formation des professionnels scolaires, les communes ont la responsabilité principale de l’enseignement fondamental 1 et 2 (correspondant au niveau de l’école primaire et du collège en France).

---

57 Le soutien durable (sur plus de dix ans) dont ce groupe de pilotage a bénéficié, de la part des responsables politiques a bien sûr joué aussi un rôle décisif.

Le groupe de pilotage a donc dû élaborer une stratégie pertinente d'enrôlement des communes pour qu'elles perçoivent l'intérêt de bénéficier du programme de recrutement, de formation et d'équipement proposé par l'État. L'amélioration et l'égalisation des résultats, observées ensuite dans toutes ces communes, a reposé notamment sur les principes et points de vigilances suivants. D'abord se doter des moyens de repérer régulièrement les difficultés existantes en vue d'ajuster les réponses à leur apporter, que ce soit sur le plan organisationnel (concernant les regroupements d'écoles et l'organisation des transports pour y accéder par exemple), sur la programmation des formations et de l'équipement des écoles ou sur la façon de prendre appui sur différentes sortes d'évaluations. Ensuite organiser et promouvoir des relations de coopération et d'assistance (plutôt que hiérarchiques et injonctives) entre toutes les catégories d'acteurs impliqués dans les transformations visées. Cela ressortait des propos recueillis par entretien auprès des organisateurs, des enseignants et des coordonnateurs pédagogiques (présents dans chaque école), y compris à propos des suites données aux évaluations standardisées des élèves les plus fréquemment pratiquées : celles-ci donnaient lieu en effet à des suggestions visant à favoriser le dépassement des difficultés ainsi constatées, mais aussi à des échanges durant lesquels les enseignants avaient l'occasion d'exprimer leurs propres difficultés et questionnements, en lien avec leurs contextes de travail et avec leurs options pédagogiques. Ce type d'échanges semble avoir affaibli les résistances initiales à ce qui est communément perçu par les enseignants comme une pression évaluative ; et en favorisant assez vite des ajustements organisationnels porteurs de progrès appréciables, il a favorisé le développement d'un relatif consensus sur les objectifs visés et les moyens de s'en rapprocher. Ces options stratégiques d'enrôlement, d'outillage et de coopération semblent avoir favorisé la capacité d'ajustement des actions publiques aux divers contextes de leur mise en œuvre, ainsi qu'aux objectifs plus larges visés ultérieurement (après une centration initiale sur les apprentissages des premières années de scolarité), alors que les ressources budgétaires de cet État pauvre du Nord-Est brésilien restaient limitées.

Quels principaux facteurs de différenciation des résultats obtenus en France ?

Comme annoncé précédemment, les leçons et hypothèses qu'on peut tirer de cet éclairage complémentaire, ne résultent pas d'une comparaison terme à terme entre les politiques et résultats étudiés en France et au Céara. Elles sont inspirées par le fait que les analyses se rapportant aux notables transformations observées dans chacun des deux contextes s'avèrent cohérentes pour expliquer leurs répercussions très différentes sur les pratiques d'enseignement et sur les apprentissages des élèves, alors que des objectifs officiels d'élévation et d'égalisation des acquis des élèves existaient dans les deux cas. Il faut dire qu'il s'agit d'objectifs quasi obligés dans les pays démocratiques où les responsables politiques doivent manifester leur souci d'une école méritocratique limitant les (dés)avantages liés aux ressources familiales, et où même des économistes en viennent à l'idée que « *la mesure du capital humain à travers les scores aux évaluations scolaires explique mieux la progression des richesses nationales qu'une mesure par les carrières scolaires* » (Barro, 1997 ; Mons, 2009). Pourtant, on l'a vu, l'objectif pseudo-consensuel d'une « réussite de tous » formulé en France depuis 40 ans, y est resté ambigu sur le type de réussite principalement visé, dans un système scolaire où l'augmentation des difficultés et des inégalités d'apprentissage est devenue patente, tandis que la « réussite » apparente des élèves paraissait continuer à s'élever selon le critère de l'accès à des classes et à des diplômes plus élevés. Ce double constat paradoxal peut maintenant être relié aux principales mesures qui ont été prises durant cette période. Les plus systématiques ont en effet porté sur des facilitations d'accès en classe supérieure (indépendamment des difficultés rencontrées) et sur les conditions d'obtention de diplômes de « niveau » baccalauréat ou licence. Tandis qu'en lieu et place des démarches durables et systématiques pour mieux assurer l'inclusion et les apprentissages de tous les élèves en optimisant les formations et les conditions d'exercice des enseignants, on a pu observer seulement une inflation de prescriptions changeantes (programmes, référentiels de compétences, demandes de reddition de comptes…) et la diffusion d'évaluations supposées suffire à inciter les professionnels de terrain à opérer des rectifications ou des ajustements de leurs actions pédagogiques. L'État français a ainsi semblé se cantonner à son rôle de prescripteur et d'évalua-

teur, sans chercher à identifier et à développer des ressources pertinentes pour favoriser les progrès officiellement visés en matière d'apprentissage, d'inclusion et de réduction des inégalités scolaires ; et ce, alors même que les difficultés d'apprentissage des élèves et le manque de formation des enseignants devenaient patentes et que les inégalités sociales d'acquis scolaires atteignaient des niveaux-record en France d'après les évaluations internationales[58].

L'exemple du Céara indique que certaines évaluations peuvent jouer un rôle utile quand elles sont mises au service d'une démarche plus globale d'amélioration de l'enseignement tenant compte des difficultés et questionnements des enseignants et des équipes de direction. Mais cette démarche systémique, sous-tendue par le principe d'une responsabilité partagée de l'État et des différentes catégories d'acteurs impliqués, n'a guère été instaurée en France. Ces éléments d'analyse concourent à étayer l'hypothèse du caractère « mythique » d'une nouvelle gestion publique faisant miroiter la perspective de gains d'efficacité à coûts réduits, tablant sur la diffusion d'outils d'évaluation, l'autonomie des établissements et le management des équipes de direction (Merrien, 1999 ; Rozenwajn et Dumay, 2014). On a vu en effet pourquoi ces évaluations attisaient plutôt les dilemmes et les sentiments d'impuissance des enseignants, et en quoi la mise en exergue de l'autonomie des établissements, - en grande partie fictive -, revenait à leur faire porter la responsabilité des difficultés amplifiées par les politiques menées. Analyser précisément d'autres cas extrêmes de politiques ayant particulièrement et durablement réussi ou échoué dans leur entreprise d'optimisation et de démocratisation de leur système d'enseignement, pourrait constituer des moyens complémentaires d'affiner ou de rectifier les mises en relation hypothétiques esquissées ici entre les stratégies adoptées, les vigilances mises en œuvre et les résultats obtenus.

---

58 La politique de dédoublement des classes de CP et de CE1 en éducation prioritaire menée depuis quelques années peut apparaître comme une exception à ce principe, mais il n'y a pas encore de recherches suffisamment approfondies sur ses modalités de mises en œuvre et sur les résultats obtenus ; d'autant que le manque accru de remplaçants lié à la pandémie a obligé des écoles à suspendre ces dédoublements.

Bibliographie

Alava S., (2016). « L'enseignant face à la difficulté de la classe : Capacité à agir et décrochage enseignant. », *Questions Vives* [En ligne], N° 25, mis en ligne le 27 février 2017.

Armand A. & Gille B. (2006). La contribution de l'éducation prioritaire à l'égalité des chances des élèves. Rapport IGEN et IGAENR no 2006-076 au ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Paris.

Azéma Mathiot, (2019) Rapport Mission, Territoire et réussite, remis au ministre de l'éducation, La documentation française.

Barrère A. (2002). *Les enseignants au travail, routines incertaines*, L'Haramattan : Savoir et formation.

Barro R. (1997). *Determinants of economic growth. A cross-country empirical study*. Boston: MIT Press.

Barroso, J. (2017). « L'évaluation des apprentissages et la régulation des politiques éducatives. ». *Journal international de Recherche en Education et Formation*, 3(1-2), 9-19.

Baudelot C., Establet R., (2001). « La scolarité des filles à l'échelle mondiale », in Blöss T. (dir.), La dialectique des rapports hommes-femmes, Paris, PUF

Bénabou R., Kramarz F., Prost C., Gurgand M. (2004). Zones d'éducation prioritaire : quels moyens pour quels résultats ? *Economie et statistique*, n°380, pp. 3-34.

Ben Ayed, C. (2009). *Le nouvel ordre éducatif local. Mixité, disparités, luttes locales*. Paris : PUF, 169 p.

Ben Ayed, C. (2017) « L'éducation prioritaire interrogée du point de vue de l'égalité juridique et de la politique d'égalité », *Revue française d'administration publique*, vol. 162, no. 2, pp. 369-383.

Ben Ayed C. Broccolichi S., (2001). « Hiérarchisation des espaces scolaires, différenciations usuelles et processus cumulatifs d'échec », *Ville-École-Intégration*, n°127,

Blanc P. (2011). La scolarisation des élèves handicapés. Rapport au président de la république : La documentation française

Bourdieu P. (1966). « L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture ». *Revue française de sociologie*, vol. 7, n° 3, p. 325-347.

Broccolichi S. (1995). « Orientations et ségrégations nouvelles dans l'enseignement secondaire », *Sociétés contemporaines*, 21, 15-27

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'Education et Formations*, n°101.

Broccolichi S., (2009). « L'espace des inégalités scolaires », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 180, pp. 74-91.

Broccolichi, S. (2010). 4. Faiblesses et dangers des évaluations comparatives entre établissements. Dans : Sylvain Broccolichi éd., *École : les pièges de la concurrence: Comprendre le déclin de l'école française* (pp. 75-87). Paris: La Découverte.

Broccolichi S. (2016), Écueils dans l'évaluation des politiques d'éducation prioritaire en Europe, diversité n° 186, p. 37-46.

Broccolichi S. (2018), Une approche sociologique des décrochages scolaires en mathématiques, in Dorier, Gh. Gueudet, M.-L. Peltier, A. Robert et E. Roditi, Enseigner les mathématiques. Didactique et enjeux de l'apprentissage, Belin éducation.

Broccolichi, (2021). Les inégalités scolaires en France : éléments de cadrage et pistes de réflexion, in Ben-Ayed (dir) G*rande pauvreté, inégalités sociales et école*, Berger-Levrault.

Broccolichi S., Ben Ayed C., (2001), « L'autonomie pédagogique, entre priorités nationales et préoccupations locales », in Derouet J.L., Dutercq Y., *Le collège unique en question*, PUF, p. 105-120

Broccolichi S., Ben Ayed C., Trancart D. (dir.) (2010), *École : les pièges de la concurrence. Comprendre le déclin de l'école française*, Paris, La Découverte.

Broccolichi S., Ben Ayed C., Trancart D. (2013), « Les inégalités territoriales d'éducation secondaire », in Eloi L., Vers l'égalité des territoires, Paris, La Documentation française.

Broccolichi S. & Garcia, (2021, Alourdissement du travail des professeurs des écoles et processus de tri des élèves, Sociétés contemporaines, 121.

Broccolichi S., Joigneaux C. et Mierzejewski S. (dir) (2018), *Le parcours du débutant, Enquêtes sur les premières années d'enseignement à l' école primaire.* Arras : Artois presses université, 232 p.

Broccolichi S. & Larguèze B., (1996). « Les sorties sans qualification du système éducatif moins de cinq ans après l'entrée au collège », Education et Formations, n°46, pp.81-102

Broccolichi S. & Larguèze B., (2021). « La restauration tardive d'une école française sinistrée : évolutions observées et leçons tirées », Diversité hors-série n°17.

Broccolichi S., Oeuvrard F., (1993, L'engrenage, in Bourdieu (dir), *La misère du monde*, Seuil

Broccolichi S., Sinthon R. (2010), « "Libre choix", hiérarchisation des espaces scolaires et surcroît d'échecs », in Ben Ayed C., *L'École démocratique. Vers un renoncement politique ?*, Paris, Armand Colin, p. 160-173.

Broccolichi S., Sinthon R., (2011), « Comment s'articulent les inégalités d'acquisition et d'orientation. Relations ignorées et rectifications tardives », *Revue française de pédagogie*, n° 175, 65-101

Broccolichi S., van Zanten A., (1997), « Espaces de concurrence et circuits de scolarisation. L'évitement des collèges publics d'un district de la banlieue parisienne », *Les annales de la recherche urbaine*, n° 75, pp. 5-17

Broccolichi S., van Zanten A., (2002). « La fabrication de la ségrégation scolaire : concurrence institutionnelle et fuite des élèves dans la banlieue parisienne », in *Enseignement et démocratie : la démocratisation de l'enseignement en France et en Europe*, CNDP.

Cayouette-Remblière, J. & Moulin, L. (2019). Comment évoluent les inégalités de performances scolaires au collège ? Un suivi longitudinal des élèves entre la 6e et la 3e. *Population*, vol. 74(4), 551586.

Chapoulie J-M. (2010). L'École d'État conquiert la France. Deux siècles de politique scolaire, Rennes : Presses universitaires de Rennes, 614 p.

CNESCO (2016), « Inégalités sociales et migratoires. Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités ? », Rapport scientifique.

Condette, J.-F. (2003). « Les Cervelines » ou les femmes indésirables.

L'étudiante dans la France des années 1880-1914 », *Carrefours de l'éducation*, vol. 15, no. 1, pp. 38-61.

Condette, J.-F. (dir.) (2023). *De la difficulté d'enseigner. Permanence et mutations de la fin du XVIIIe siècle à nos jours*. Presses universitaires du Septentrion.

Condorcet (1791). Cinq mémoires sur l'instruction publique. Paris : Garnier-Flammarion, 1994

Daguzon M. et Goigoux R., (2012). « Apprendre à faire classe. Les apprentissages professionnels des professeurs des écoles en formation par alternance ». *Revue française de pédagogie*, 2012/4, n°181, pp. 27-42.

Delahaye J-P. (2019). « Près de quarante ans après : une analyse du pilotage politique de l'éducation prioritaire et une réflexion sur ses résultats » Association Française des Acteurs de l'Éducation | « Administration & Éducation » 2019/4 N° 164 | pages 23-28

Demailly L. (2000). *Évaluer les politiques éducatives*, De Boeck, Bruxelles, octobre 235p

Demailly L. (2004). Enjeux et limites de l'obligation de résultats : l'exemple de l'éducation prioritaire, in Lessard & Meirieu *(dir.), L'obligation de résultat en éducation*, Les Presses de l'Université Laval, Québec p. 105-122

Demailly L. (2008). *Politiques de la relation. Approche sociologique des métiers et activités professionnelles relationnelles*, Lille, Presses universitaires du Septentrion

Demeuse M., Frandji D., Greger D., Rochex, J.-Y. (dir.), (2011). *Les Politiques d'éducation prioritaire en Europe. Quel devenir pour l'égalité scolaire ?*, Lyon, INRP.

DEPP (2008), « Lire, écrire compter : les performances des élèves de CM2 à vingt ans d'intervalle 1987-2007 », *Note d'information*, 0838.

- (2013). « Les élèves de 15 ans en France selon PISA 2012 en culture mathématique : baisse des performances et augmentation des inégalités depuis 2003 », Note d'information, 13.31.
- (2016). TIMSS 2015 mathématiques et sciences Évaluation internationale des élèves de CM1, *Note d'information N°16.33*
- *(*2016a). Les performances en orthographe des élèves en fin d'école primaire (1987-2007-2015), Note d'information N° 16.28.
- *(2016b). TIMSS 2015 mathématiques et sciences Évaluation internationale des élèves de CM1, Note d'information* N°16.33.

DEPP, (2017). PIRLS 2016 : évaluation internationale des élèves de CM1 en compréhension de l'écrit Évolution des performances sur quinze ans, *Note d'information*, n° 17.24.

DEPP, (2019a). PISA 2018 : stabilité des résultats en compréhension de l'écrit, Note d'information N° 19.49.

DEPP, (2019b). Pratiques de classe, sentiment d'efficacité personnelle et besoins de formation : une photographie inédite du métier de professeur des écoles, Note d'information n° 19.23.

DEPP, (2019c). Cedre 2007-2013-2018 – Sciences en fin d'école : des résultats stables depuis 11 ans et un niveau plus homogène, *Note d'information* n° 19.32.

DEPP, (2019d). Cedre 2007-2013-2018 – Sciences en fin de collège : des résultats en baisse, *Note d'information* n° 19.33.

DEPP, (2020a). CEDRE 2008-2014-2019 Mathématiques en fin d'école primaire, des résultats en baisse, *Note d'information N°20.33* DEPP, (2020b). CEDRE 2008-2014-2019 Mathématiques en fin de collège : des résultats en baisse, *Note d'Information n° 20.34.*

Duru-Bellat, M., et Kieffer A. (2008). « Du baccalauréat à l'enseignement supérieur en France : déplacement et recomposition des inégalités », *Population*, vol. vol. 63, no. 1, pp. 123-157.

Émin, J.-C. (2012). « Réflexions sur le rôle de la Direction de l'évaluation et de la prospective (DEP) en France », *Éducation et sociétés*, vol. 30, no. 2, pp. 49-58.

Esquieu P. (1996). – « L'orientation des élèves au sein de l'enseignement secondaire depuis vingt ans », Éducation et Formations, n° 48

Esquieu P. & Caille J.-p. (1990). « Qui devient bachelier ? » Éducation et formations, n° 23, p. 15-26.

Felouzis, G. (2005). Performances et « valeur ajoutée » des lycées : le marché scolaire fait des différences. *Revue française de sociologie*, 46, 3-36.

Garcia S., Poupeau F. (2003). « La mesure de la « démocratisation » scolaire. Notes sur les usages sociologiques des indicateurs statistiques », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 149, no. 4, pp. 74-87.

Girard A., Bastide H. & pourcher G. (1963). « Enquête nationale sur l'entrée en sixième et la démocratisation de l'enseignement ». Population, vol. 18, n° 1, p. 9-48.

Grisay a. (1997). « L'évolution des acquis cognitifs et socio-affectifs des élèves au cours des années de collège ». *Les Dossiers d'Éducation et formations*, n° 88, p. 1-6.

Héry, **É (**2003). « Quand le baccalauréat devient mixte », *Clio. Histoire, femmes et sociétés [Online], 18 | 2003*, 18 | 2003, 77-90.

Heurdier L. (2011). « La politique ZEP, laboratoire de nouveaux outils de pilotage du système éducatif (1981-2001) ? », *Revue française de pédagogie, 177*, 25-36.

Heurdier L. (2017). « Des collèges ZEP confrontés à une offre scolaire plurielle et à une régulation administrative aléatoire », revue Sociologie, N° 2, vol. 8 / 2017.

Ichou m. (2013). « Différences d'origine et origine des différences : les résultats scolaires des enfants d'émigrés/immigrés en france du début de l'école primaire à la fin du collège ». *Revue française de sociologie*, vol. 54, no 1, p. 5-52

Inspections générales de l'Éducation nationale (IGEN), (2006). *La contribution de l'éducation prioritaire à l'égalité des chances*, Rapport n° 2006-076.

IGEN (2013). Bilan de la mise en œuvre des programmes issus de la réforme de l'école primaire de 2008, Rapport n° 2013-066 sous la direction de Philippe Claus.

IGEN & IGAENR (2010). Évaluation de la politique de formation continue des enseignants des premier et second degrés (sur la période 1998-2009). Rapport au ministre de l'éducation nationale.

IGEN & IGAENR (2012). *Les composantes de l'activité professionnelle des enseignants, outre l'enseignement dans les classes*. Rapport au ministre de l'éducation nationale, La documentation française.

IGEN & IGAENR (2013). *Actualisation du bilan de la formation continue des enseignants*, Rapport - n° 2013-009 février 2013, La documentation française.

INED (1970). « Population » et l'enseignement. Paris, PUF.

Isambert-Jamati V. (1985). « Quelques rappels de l'émergence de l'échec scolaire dans les milieux pédagogiques français ». in E. plaisance (dir.), *L'échec scolaire, nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques*. Paris : cnrs.

Jégo S., Guillo C. (2016). Les enseignants face aux risques psychosociaux : Comparaison des enseignants avec certains cadres du privé et de la fonction publique en 2013. *Education et Formations*, 92, pp.77-113.

Emin J-C. (2009), « les responsables politiques ne retiennent des résultats des évaluations que ce qui peut servir leur politique », Le

Mensuel, n° 100, février. Interview de Jean-Claude Emin par François Jarraud sur le site du café pédagogique : www.cafepedagogique.net/lemensuel/.

Kherroubi M., Rochex J.-Y. (coord.) (2002), « Table ronde : logiques de recherche et logiques d'action », Revue française de pédagogie, n° 40, p. 9-20.

Lantheaume F., Hélou C. (2008), La Souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant, Paris, PUF.

Lessard C. (2006), « Le débat américain sur la certi&cation des enseignants et le piège d'une politique éducative evidence- based »,
Revue française de pédagogie, n° 154.

Lessard C., Meirieu P. (dir.) (2005). *L'obligation de résultats en éducation. Évolutions, perspectives et enjeux internationaux,* Bruxelles, De Boeck.

Malet R. (2010), « École, médiations et réformes curriculaires », Perspectives internationales, Bruxelles-Montréal, De Boeck.

Mamede M., Ribeiro V., Broccolichi S., Cruz C. (2021) « Un cas extrême de réduction des inégalités scolaires au Céara (Brésil) ». *Cahiers du CRES*, 20 (à paraître en 2021).

Maroy, Ch. (2006). École, régulation et marché. Une comparaison de six espaces scolaires locaux en Europe. Paris : PUF.

Merrien F-X, (1999). La nouvelle gestion publique : un concept mythique, Lien social et Politiques, n° 41, p. 95-103

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1984). « Principes et modalités d'utilisation des tableaux de bord des établissements du second degré ». Note de service n° 84-112 du 28 mars 1984. ***Bulletin officiel de l'Éducation nationale***, 5 avril
1984, n° 14.

Merle P. (2002)., *La démocratisation de l'enseignement*, La Découverte, Syros.

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

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

Meuret D. & & Lambert M. (2011). « La dégradation de l'équité de l'école française dans les années 2000 », *Revue française de pédagogie*, 177, 85-100.

Mons N. (2009), « Effets théoriques et réels des politiques d'évaluation standardisée », Revue française de pédagogie, n° 169, p. 99-140.

Nau X. (rapporteur du conseil économique, social et environnemental) (2011), Les inégalités sociales à l'école, journal officiel de la République, 104 p.

OCDE, (2014). TALIS 2013, note par pays : France.

OCDE, (2019). PISA 2018, note par pays : France.

Œuvrard Françoise. (1979). Démocratisation ou élimination différée ?. In: *Actes de la recherche en sciences sociales*. Vol. 30, p. 87-97

Plassard, J. & Thanh, N. (2010). Pilotage et gouvernance des systèmes éducatifs. *Revue française d'économie*, XXV, 147-184.

Prost A. (1986). *L'Enseignement est-il démocratisé ?*, Paris, P.U.F.

Rochex, J-Y. (2008). En France. 25 ans de politique d'éducation prioritaire : une spécificité incertaine et des résultats décevants. In M. Demeuse, D. Frandji, D. Greger, & J-Y. Rochex (Eds). *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe: Conceptions, mises en oeuvre, débats*. Lyon : INRP.

Rochex J-Y. (2011), « La politique ZEP en France, laboratoire des politiques d'éducation ? », *Revue française de pédagogie*, 177, 5-10.

Rozenwajn, E., et Dumay, X. (2015). Les effets de l'évaluation externe sur les pratiques enseignantes : une revue de la littérature. Revue française de pédagogie, 189(4), 105- 138.

Sauvy A. et Girard A. (1974). *Vers l'enseignement pour tous*, Paris/Bruxelles, Elsevier Séquoia

Sénat, (2012). Rapport d'information de la mission sur le métier d'enseignant (rapportrice Mme Brigitte Gonthier-Maurin), 101 p.

Table ronde (2002) : Logiques de recherche et logiques d'action. In: *Revue française de pédagogie*, volume 140 (sur les ZEP: vingt ans de politiques et de recherches), pp. 9-20.

Thélot C. (1993). *L'évaluation du système éducatif : coût, fonctionnement, résultats*. Paris : Nathan.

Van Zanten A. (2001) *L'école de la périphérie*, Scolarité et ségrégation en banlieue, PUF.