

ÉDUCATION ET TERRITOIRES

LES INÉGALITÉS TERRITORIALES ET L'ÉCOLE : EXPOSITION DES ENJEUX ET REVUE DE LITTÉRATURE

Virgile Miletto

Cnesco

virgile.miletto@education.gouv.fr

Octobre 2018



cnesco
**conseil national
d'évaluation
du système scolaire**

Ce document s'inscrit dans une série de contributions publiées par le Conseil national d'évaluation du système scolaire (Cnesco) sur la thématique : **Éducation et territoires**

Pour citer ce document :

Miletto, V. (2018). Les inégalités territoriales et l'école : Exposition des enjeux et revue de littérature.
Paris : Cnesco

Ce rapport est édité par le Conseil national d'évaluation du système scolaire.

Directrice de la publication : Nathalie Mons

Rédacteur en chef : Jean-François Chesné

Disponible sur le site du Cnesco : <http://www.cnesco.fr>

Publié en octobre 2018

Conseil national d'évaluation du système scolaire

Carré Suffren - 31-35 rue de la Fédération 75015 Paris

Sommaire

Introduction	5
Histoire de l'égalité scolaire territoriale : Entre unité nationale et particularisme, quelle justice pour quelle égalité ?.....	5
Comment catégoriser les types d'inégalités territoriales ?	9
I. Inégalités des territoires géographico-administratifs (hors système éducatif).....	10
1) Organisation.....	11
Partage des compétences.....	11
Fonctionnement de la gouvernance et effets sur les inégalités	15
Réseaux.....	17
L'exemple du temps extrascolaire.....	18
2) Inégalités dans l'équipement et les services (hors système éducatif).....	19
Répartition et allocation des moyens	19
Équipement gratuit.....	20
Santé	21
Tissu associatif.....	22
Numérique	23
3) Accessibilité et attractivité.....	24
Transports.....	24
Attractivité et mécanismes poussant à la concentration.....	26
Internats	28
II. Inégalités socio-spatiales (territoires sociaux).....	29
1) Inégalités de capital économique et de ressources.....	29
Outils de mesure.....	30
2) Inégalités de capital culturel	30
Héritage familial	31
Pratiques culturelles	31
Connaissance du monde scolaire	32
Autonomisation et mobilité : plus qu'une question d'équipement, une problématique sociale..	33
Conception de l'espace	33
III. Inégalités scolaires spatialisées (inégalités territoriales intra-scolaires)	35
1) Inégalités des résultats.....	35

Des résultats qui varient grandement selon les académies, les départements, les communes, les établissements et les classes	36
Le cas de l'école rurale	37
Orientation.....	38
2) Inégalités sur l'offre et sur la nature de l'enseignement	39
Moyens.....	39
Qualité de vie	40
Offre de formation.....	40
Qualité de l'enseignement : effet école, effet maitre, et répartition des ressources.....	41
Mixité dans l'établissement.....	43
IV. Conclusion.....	45
V. Bibliographie	46

Introduction

Qu'est-ce qu'une inégalité scolaire territoriale ?

Pourquoi s'intéresser aux inégalités territoriales en éducation, et comment les définir ? Le préambule de la Constitution du 27 octobre 1946 énonce la responsabilité de l'État en matière d'éducation : « La Nation garantit l'égal accès de l'enfant et de l'adulte à l'instruction, à la formation professionnelle et à la culture. »¹ Dès lors, la question est de savoir ce que l'on définit comme critère d'égalité.

Comme le souligne E. Laurent dans l'introduction du rapport « Vers l'égalité des territoires »², toute la question est de savoir quel type d'égalité on souhaite atteindre, et dans quelle mesure on peut l'atteindre. Au fil d'un long processus historique, ce concept d'égalité a régulièrement évolué, accompagnant les évolutions de l'école et les problématiques de l'éducation.

Histoire de l'égalité scolaire territoriale : Entre unité nationale et particularisme, quelle justice pour quelle égalité ?

Egalité par l'isomorphisme

La révolution de 1789 introduit le principe d'égalité des territoires en partant du cadre départemental, qui doit être homogène sur le territoire national au niveau administratif, de telle sorte que tous les territoires du pays soient traités également. Comme l'explique P. Caro³ : « L'application d'un tel cadre uniforme renvoie à une imagination/mythologie géographique dite d'isonomie : tout point du territoire est pensé comme absolument équivalent à tout autre en matière de relation à la puissance publique, ce qui paraît indispensable à l'idéal d'égalité républicaine. »

A ce mouvement de centralisation s'ajoute celui d'uniformisation de l'éducation. En 1794 paraît le *Rapport sur la nécessité et les moyens d'anéantir le patois*, et d'universaliser l'usage de la langue française, de l'Abbé Grégoire. L'égalité du citoyen devant l'État et le rapport direct qu'il doit entretenir avec lui oblige à l'abandon des langues régionales et à la maîtrise du français.

En 1833, la loi Guizot rend obligatoire la présence d'écoles communales à partir de certains seuils de population scolaire et introduit le concept de gratuité d'enseignement, poursuivi en 1867 par la loi Duruy en 1867 et par les lois Ferry en 1881-1882, qui rendent l'enseignement primaire public et gratuit, et l'instruction obligatoire jusqu'à 13 ans. Cela s'inscrit dans une première logique d'égalité, celle de l'égalité dans le droit. Cette égalité formelle entre territoires se double pourtant du spectacle des inégalités réelles, que certains scientifiques comme E. Durkheim commencent à expliquer en tant que faits sociaux, et non plus seulement comme addition d'échecs et de réussites individuelles.

Prise en compte des particularismes territoriaux et changement d'égalité

Durant l'entre-deux guerres, le concept d'égalité se voit de plus en plus lié à l'école, qui apparaît comme une solution aux inégalités constatées : l'école devient le creuset de l'égalité – du moins d'un point de vue idéologique et politique. Les individus y entrent avec tous leurs déterminismes, et en sortent lavés, habillés seulement de leur mérite personnel, traduit dans la grammaire de l'école par

¹ Préambule de la Constitution du 27 octobre 1946, article 13

² Laurent, É. (2013). *Vers l'égalité des territoires*. Ministère de l'égalité des territoires et du logement.

³ Caro, P. (2018). *Inégalités scolaires d'origine territoriale en France métropolitaine et d'Outre-mer*. Paris : Cnesco

la réussite scolaire. Comme l'indique l'article premier de la Déclaration des droits de l'Homme, « Les distinctions sociales ne peuvent être fondées que sur l'utilité commune », utilité commune qui serait indexée à la rareté des compétences, et donc indirectement à la réussite scolaire. L'idée est donc que tous les individus, où qu'ils soient sur le territoire et quelle que soit leur origine sociale, aient accès à la même école, qui permet de prendre la mesure de leur valeur individuelle. En 1933, suivant cette logique d'égalité d'accès, les collèges et lycées deviennent gratuits.

Mais cette vision profondément politique et morale de l'école se heurte d'une part à des particularismes locaux, et d'autre part à une critique de plus en plus directe de sa fonction latente (Merton, 1944) de reproduction sociale. Après la guerre et pendant la reconstruction, les territoires se développent différemment et inégalement en termes d'emploi, d'urbanisation ou d'essor économique. Jusque dans les années soixante, l'école s'appuie sur une conception très jacobine centralisée de l'éducation. Elle s'inscrit dans un espace idéal républicain isomorphe (ou Espace public national⁴). En 1963, la carte scolaire est mise en place, et tient compte des besoins locaux en emploi et en formation, particularisant les territoires selon un découpage académique.

A cela vient s'ajouter la critique du rôle profond de l'école telle que portée par P. Bourdieu dès 1964. Les individus ne sont pas égaux devant l'école, et l'école n'est pas la même pour tous les individus. Elle ne serait pas capable de les débarrasser des contraintes qui pèsent sur eux avant qu'ils n'y entrent. Au contraire, elle pourrait même les aggraver.

Une innovation politique qui vise à répondre à cette problématique va émerger dans le monde anglo-saxon, et être progressivement importée en France. En 1967, le rapport Plowden, publié en Grande-Bretagne, introduit l'idée d'une différence de traitement des individus selon leurs ressources (l'état devrait aider davantage ceux qui ont moins), avec comme ciblage les établissements accueillant en majorité des enfants défavorisés. L'idée d'une territorialisation du ciblage des politiques éducatives gagne en visibilité, et le principe d'équité supplante celui de l'égalité d'accès. L'équité est une forme d'égalité qui a pour objet les positions de départ des individus. En d'autres termes, une politique équitable donnera davantage de moyens aux individus qui sont dans une situation plus défavorable que les autres. Dans le cas du système scolaire, une politique équitable tendra à aider davantage les élèves issus de milieux défavorisés que ceux de milieux favorisés.

En France, en 1971, A. Bourgairel va jouer un grand rôle dans la mise en œuvre du principe d'éducation prioritaire. En 1978, le Plan socialiste pour l'Éducation veut « *Promouvoir une "école inégalitaire" pour créer les conditions d'une véritable égalité* ». Cela symbolise la bascule de l'égalité d'accès à l'équité. Au fil des années quatre-vingts se forge le concept de justice spatiale⁵, lui aussi en provenance du monde anglo-saxon. Les spécialistes en charge du développement des quartiers pauvres s'intéressent au voisinage et à la forte homogénéité sociale et raciale, et constatent que les habitants de ces quartiers sont presque toujours situés à proximité d'infrastructures qui nuisent à leur qualité de vie (autoroutes, station de traitement de produits chimiques, etc...). Les perspectives de l'action publique changent. Le lien est davantage établi entre l'environnement, le territoire, la mixité et l'éducation. Certains facteurs locaux et extra scolaires peuvent expliquer les inégalités scolaires.

⁴ Van Zanten, A., & Rayou, P. (2017). *Dictionnaire de l'éducation* (p. 887). Presses universitaires de France.

⁵ Lussault, M. (2018). *A propos de la justice spatiale : un concept utile contre les discriminations ?* Paris : Cnesco

Zonage et montée en puissance du local, abandon pragmatique de l'isomorphisme national

En 1981, la circulaire d'Alain Savary sur l'éducation prioritaire qui crée les ZEP constitue la première tentative d'application du principe de justice spatiale en matière d'éducation.

Parallèlement à cela, s'enclenche le grand mouvement de décentralisation. En 1982, l'acte I de la décentralisation est promulgué, et une partie des compétences d'éducation est déléguée aux collectivités territoriales. Les communes sont chargées de la gestion des écoles, les départements des collèges, et les régions des lycées. En 1984, la carte scolaire est assouplie. Les nouvelles libertés laissées aux parents ont un effet direct sur la composition sociale des établissements. La question de la mixité sociale commence à émerger dans le débat public : son absence porterait préjudice aux élèves, hors et dans l'école. En 1991, le rapport de J-M. Delarue met en lumière le processus de ghettoïsation de certaines villes françaises, et en déplore les effets négatifs sur les populations ainsi ségréguées⁶. L'idée de mélanger les populations, clivées selon des critères sociaux dans un premier temps, tend à s'imposer de plus en plus comme un sous-objectif dans le chemin vers l'égalité des chances.

En 2012, Cécile Duflot est nommée ministre de l'Égalité des territoires et du Logement, intitulé révélateur de l'importance de ces préoccupations. Le rapport « Vers l'égalité des territoires », commandé par la ministre, publié en 2013, pose la question de la transformation du sens de l'égalité, qui ne doit pas être considérée *stricto sensu* (*i.e.* égalité = isonomie), mais examinée de près, selon les particularismes, pour trancher ce qui relève de l'inégalité « juste » et de l'inégalité « injuste ».

La même année, la « loi de refondation » fait de la mixité sociale un objectif de l'école. Parallèlement, le local devient de plus en plus central en éducation. Il est davantage considéré comme une ressource, comme le montre l'apparition du Contrat éducatif local, ainsi que la multiplication des CUCS, qui comporte un volet éducation depuis 2006. De même l'apparition du statut d'EPL (1983) est à relier à la volonté explicite de connecter l'établissement avec le local (entreprises, associations...), tout comme la mise en place des projets éducatifs territoriaux (PEDT).

En 2015, un nouveau modèle d'allocation de la dotation des moyens pour le primaire est mis en place. Il prend en compte des critères socio-spatiaux dans la dotation des moyens, ce qui n'était pas le cas jusqu'ici (l'allocation se faisait selon des critères purement démographiques).

Cette brève histoire de l'école et des inégalités territoriales nous montre que différentes logiques sont à l'œuvre, et ne sont pas nécessairement complémentaires. On peut le voir à travers l'exemple récent des conventions ruralité. Ces contrats visant à faciliter la fermeture de petites écoles dans les zones rurales font l'objet de vives critiques, au nom de l'égalité d'accès et de préserver la relative isomorphie du territoire en termes d'équipement scolaire. En face, l'argumentation met l'accent sur l'incongruité, en regard des écoles urbaines, des écoles à moins de 10 élèves, et l'inégalité des chances produite par cette répartition des moyens. L'histoire de l'école et des territoires montre qu'avant de vouloir mesurer des inégalités territoriales, il faut avant tout définir une conception de l'école et de l'égalité, sous peine de rompre le dialogue politique.

⁶ Voir aussi Bourdieu, P., Effets de lieu, dans P. Bourdieu (dir.), *La Misère du monde*, Paris, Seuil, 1993, p. 159-167.

Quelles conceptions de l'école ?

L'égalité scolaire dépend, dans un premier temps, du regard que l'on porte sur l'école. Pour J-L. Derouet⁷, il existe trois modèles pour penser l'école. Le modèle civique, qui considère l'intérêt général à partir duquel est défini le service public, ici l'égalité renverrait donc à l'égal accès de tous citoyens à ce service ; le modèle domestique, qui considère l'établissement comme un lieu fondé sur les liens de personnes à personnes, et enraciné dans le local ; enfin le modèle industriel, qui s'intéresse à l'exigence de rendement et à l'efficacité. L'égalité porterait donc aussi sur un critère d'efficacité de l'éducation, en termes de résultats scolaires (autrement dit, que les enfants aient accès à des écoles toutes aussi « efficaces »).

À ces trois modes de fonctionnement s'ajoutent différentes conceptions des objectifs de l'école. On peut en donner trois grands principes : Instruire (transmission de connaissances) / Éduquer (formation du citoyen, et compensation partielle des inégalités sociales nécessaire à cela) / Former (préparer à un métier et à l'insertion sur le marché du travail). Ces trois grands principes se retrouvent dans la lettre de la Constitution (l'instruction, la formation professionnelle et la culture, comprise au sens de culture nécessaire à l'exercice de la citoyenneté pleine et entière). L'égalité des territoires peut donc se mesurer par les inégalités de connaissances, les inégalités sociales à l'école et les opportunités en termes de formation et d'emploi des élèves.

Quelles conceptions de l'égalité ?

Pour terminer le balayage conceptuel de cette problématique, on peut ajouter à ces définitions de l'école trois différentes façons de concevoir l'égalité elle-même. L'égalité d'accès (garantir le droit à chaque élève d'étudier à un endroit donné), l'égalité des chances ou l'équité (compenser les inégalités précédant l'entrée dans l'école pour que chacun ait les mêmes chances une fois dans l'école), et l'égalité des places (similarité des positions en sortie, c'est-à-dire, dans le cas de l'école, des diplômes avec des valeurs scolaires et symboliques proches, et par extension des métiers avec des situations sociales comparables). La définition de ces principes peut être relativement mouvante, selon l'époque et selon l'individu qui les manie. Ainsi l'égalité des chances est parfois rabattue sur l'égalité d'accès (autrement dit, on considère que les individus ont les mêmes chances de réussir dès lors qu'ils ont les mêmes droits), et la distinction n'est pas toujours aisée.

Chacun de ces principes peut faire l'objet d'une critique politique, voire morale, selon la conception de l'individu et de la société que l'on y accole. A titre d'exemple, on peut citer les travaux de R. Nozick dans *Anarchie, État et Utopie*⁸, adoptant une posture ultra-libérale qui place le curseur sur une parfaite égalité d'accès, mais une égalité des chances et des places nulle (pas d'objectif de compensation *ex ante* ou *ex post*). Ces travaux sont traditionnellement opposés à ceux de J. Rawls dans *Théorie de la justice*⁹, qui propose de mettre davantage l'accent sur l'équité, sous certaines conditions¹⁰. Ce dernier ouvrage fait figure de référence sur la question des différents régimes de justice et d'égalité. Pour approfondir la question, on pourra également se reporter aux travaux d'A. Sen¹¹, répondant à J. Rawls. Ces travaux de cadrage conceptuel général peuvent être complétés, dans

⁷ Derouet, J-L (1992). *École et Justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux ?* Paris : Métailié

⁸ Nozick, R. (1988). *Anarchie, État et utopie*. Traduit par Dauzat, P. E. et d'Auzac de Lamartine, E.. Presses universitaires de France.

⁹ Rawls, J. (2009). *A theory of justice*. Harvard university press.

¹⁰ Historiquement, les travaux de J. Rawls précèdent ceux de R. Nozick, et ces derniers sont considérés comme une réponse aux premiers

¹¹ Sen, A. (2008). The idea of justice. *Journal of human development*, 9(3), 331-342.

le cas des inégalités territoriales, par la lecture de travaux sur la justice spatiale, concept géographique produit d'une adaptation des travaux de J. Rawls à cette discipline¹².

Quelle définition du mot territoire ?

Avant de caractériser les inégalités territoriales, il faut s'intéresser aux sens du mot territoire. Dans son sens le plus commun, un territoire pourrait être défini comme un espace homogène selon des critères définis, et délimité par des frontières, matérielles ou immatérielles. On peut donc parler de territoire pour une zone administrative (département, région...), pour un espace informel socialement homogène (un quartier, une rue...) ou même un espace mental familier à l'individu (espace auquel il se sent attaché, qu'il connaît et maîtrise, etc.).

En géographie, le terme trouve une définition plus précise. Pour Le Berre (1995), « le territoire peut être défini comme la portion de la surface terrestre, appropriée par un groupe social pour assurer sa reproduction et la satisfaction de ses besoins vitaux. C'est une entité spatiale, le lieu de vie du groupe, indissociable de ce dernier »¹³. Le territoire est donc nécessairement social (et non pas uniquement topologique), et comprend une dimension d'appropriation. Il engendre des productions culturelles et symboliques qui lui sont attachés et qui le définissent.

Dans le cadre de cette étude, nous adopterons la définition la plus large, celle d'espace homogène selon un ou plusieurs critères, dans le but de balayer le maximum de problématiques potentiellement liées à l'école. Pour un panorama plus complet sur la notion de territoire, et sa définition dans les différentes disciplines universitaires, on se reportera à l'article de Paquot (2011) intitulé *Qu'est-ce qu'un « territoire ? »*¹⁴.

Comment catégoriser les types d'inégalités territoriales en éducation ?

A l'aune de ces outils théoriques, et en connaissance de la polysémie des termes comme « territoire » ou « inégalité », comment définir les inégalités territoriales en matière d'éducation ?

Pour les décrire, nous pouvons les diviser en trois volets.

Il y a d'abord les inégalités proprement liées aux territoires, et qui peuvent avoir un effet direct ou indirect sur les parcours scolaires. Cela comprend les inégalités naturelles, topologiques, géographiques, mais aussi l'organisation des territoires, aussi bien au niveau politique, administratif que leur démographie. Ces inégalités décrivent les différences qui existent entre territoires administratifs (entre régions, entre départements, entre communes...) et entre types de territoires (montagne, rural, rural isolé, urbain...), en termes d'équipement, d'aménagement, de démographie. Ce premier volet est à rapprocher du principe d'égalité d'accès.

A cela s'ajoutent les inégalités sociales, telles qu'elles sont réparties sur les territoires, ou inégalités socio-spatiales. On parle ici des revenus et capitaux des populations habitant sur un territoire donné.

¹² Soja, E. W. (2009). *La ville et la justice spatiale*.

Brennetot, A. (2011). Les géographes et la justice spatiale : généalogie d'une relation compliquée. *Annales de géographie*.

Bret, B. (2015). *Pour une géographie du Juste, Lire les territoires à la lumière de la philosophie morale de John Rawls*. Paris : Presses Universitaires de Paris Ouest, coll. Espace et Justice.

¹³ Le Berre, M. (1995). Territoires, dans Bailly, A., Ferras, R. et Pumain, D. (dir.), *Encyclopédie de géographie*, Paris, Economica.

¹⁴ Paquot, T. (2011). Qu'est-ce qu'un « territoire » ? *Vie sociale*, 2,(2), 23-32. doi:10.3917/vsoc.112.0023.

Ces capitaux sont non seulement économiques mais aussi culturels, et jouent un grand rôle sur les parcours éducatifs des élèves. Ce second volet se fonde donc davantage sur la recherche d'une meilleure équité.

Enfin, les inégalités territoriales se déclinent en inégalités scolaires, elles-aussi distribuées inégalement sur le territoire national. Ici, il s'agit de s'intéresser à la qualité des établissements et aux possibilités offertes aux élèves, et, en bout de chaîne, aux résultats scolaires inégaux selon les territoires. Ces inégalités permettent d'avoir une idée de l'ampleur de la correction ou de l'amplification par l'école des inégalités en amont. Cette dernière partie se rapproche donc plus de la recherche d'une égalité des places (en sortie du système scolaire).

Ce découpage schématique ne rend pas compte des interactions entre ces inégalités. En réalité, ces catégories d'inégalités interagissent les unes sur les autres. Les inégalités scolaires ne sont pas le pur produit des inégalités sociales, et jouent en retour un rôle sur la ségrégation sociale et sur l'aménagement du territoire¹⁵. Cependant, dans le but de faciliter la compréhension, cette contribution suivra ce schéma d'explication vertical.

I. Inégalités des territoires géographico-administratifs (hors système éducatif)

La recherche française sur les inégalités scolaires territoriales semble souvent mettre l'accent sur la composition sociale des territoires. Pourtant, de nombreux chercheurs ont mis en avant l'idée que les territoires pouvaient avoir d'autres effets, liés à des variables autres que sociales. On trouve une expression synthétique de cette idée dans « Les inégalités territoriales d'éducation secondaire », extrait du rapport *Vers l'égalité des territoires*¹⁶ : « en fonction des territoires où ils sont scolarisés, des élèves de statuts sociaux et culturels comparables, ont de très inégales chances d'apprendre, ou de voir leurs trajectoires scolaires prématurément interrompues ». Ces chances inégales peuvent provenir de l'inégale efficacité de fonctionnements différents des établissements, mais on peut également faire l'hypothèse que les territoires ont des caractéristiques propres, extrascolaires, susceptibles de jouer un rôle sur le parcours des élèves.

La puissance publique, suite à ses évolutions historiques, s'est donné le rôle de réduire ces écarts de chance. Cette mission passe par l'action d'organes comme le Commissariat général à l'égalité des territoires (CGET), dont une fiche d'analyse de l'Observatoire des territoires de 2017 porte sur le thème de l'éducation¹⁷. La question posée est celle de déterminer les facteurs territoriaux,

¹⁵ Audren, G. (2012). Dynamiques scolaires et recompositions socio-territoriales : quels impacts sur la ségrégation à Marseille ? *Géographie, économie, société*, vol. 14,(2), 147-170.

¹⁶ Ben Ayed C., Broccolichi S. et Trancart D. (2013), Les inégalités territoriales d'éducation secondaire. Dans Rapport Laurent, É. (dir) (2013). *Vers l'égalité des territoires*. Ministère de l'égalité des territoires et du logement.

¹⁷ CGET. *Fiche d'analyse #6 : éducation et enseignement supérieur, approches territoriales*. Disponible à l'adresse <http://www.observatoire-des-territoires.gouv.fr/observatoire-des-territoires/fr/ducation-et-enseignement-sup-rieur-approches-territoriales> consulté le 30/05/2018

extrascolaires, qui peuvent avoir une influence sur la scolarité des élèves. Cette question est soulevée par des travaux de référence comme l'Atlas des risques sociaux d'échec scolaire¹⁸.

Il n'est pas ici question de savoir si ces inégalités sont justes ou injustes, mais simplement d'en donner un bref aperçu, qui forme la première dimension des inégalités territoriales.

Contrairement à l'idéal historique d'isomorphie du territoire national, chaque territoire n'est pas doté de la même façon en infrastructures, en services et en moyens. Cela constitue un premier pan des inégalités de territoire. Ces inégalités sont, dans une certaine mesure, impossibles à résorber. Pour prendre un exemple caricatural, on peut aisément se représenter l'absurdité d'avoir un lycée par commune (manque de personnel, manque de public etc.). Pour compenser les potentielles différences d'équipement, l'action publique met en œuvre des substituts en proposant de faciliter les déplacements au sein du territoire national. Ce second pan concerne les inégalités d'accessibilité. La limite entre ces deux catégories d'inégalités peut être floue, par exemple sur le cas des transports en commun, qui peuvent être considérés à la fois comme un équipement et comme un moyen de rendre un territoire plus accessible. Avant de décrire ces inégalités, il faut d'abord décrire la manière dont les territoires s'organisent et sont organisés, pour connaître les canaux d'action qui peuvent avoir un effet sur l'école.

1) Organisation

À la réalité des territoires, de leur histoire et de leur situation géographique, s'ajoute leur dimension administrative. Le partage des prérogatives, les modalités de prise de décision, les modes de coordination dessinent des territoires différents les uns des autres à l'intérieur du territoire national. Ces particularismes en inclusion (région, département, commune, établissement voire classe) doivent être distingués, et chaque échelon, considéré en relation avec les autres, et rapporté au territoire national, a un effet direct ou indirect sur les parcours des élèves.

Partage des compétences

Comment s'organisent les territoires au niveau administratif ? Les compétences se répartissent entre les différents échelons de la pyramide : État, région, département, intercommunalité, commune et établissement. Pour connaître le détail des compétences attribuées à chaque instance, on peut se reporter au Code général des collectivités territoriales.

L'État central conserve des moyens de contrôle forts à travers les services déconcentrés (préfectures) et les organes de conseil et d'aide aux politiques publiques d'aménagement du territoire national tels que le CGET et des outils tels que les contrats de plan État-région. Cependant, dans le domaine de l'aménagement du territoire, l'État délègue de plus en plus de prérogatives aux régions.

Depuis la loi NOTRe de 2015, les régions sont en charge de développer un « schéma régional de développement économique, d'innovation et d'internationalisation » (SRDEII) qui définit « les orientations en matière d'aides aux entreprises, de soutien à l'internationalisation et d'aides à l'investissement immobilier et à l'innovation des entreprises, ainsi que les orientations relatives à

¹⁸ Boudesseul, G., Caro, P., Grelet, Y., Minassian, L., Monso, O. et Vivent, C. (2016). *Atlas académique des risques sociaux d'échec scolaire : l'exemple du décrochage, France métropolitaine et DOM*, 2^e édition augmentée. Marseille - Paris : Céreq - MENESR-Depp.

l'attractivité du territoire régional », ainsi que le « schéma régional d'aménagement, de développement durable et d'égalité des territoires » (SRADDET). On peut noter la présence du mot « égalité » dans l'intitulé de ce dernier schéma, qui atteste de cette préoccupation permanente de l'action publique. L'école est en règle générale un élément important dans le processus de construction de ces schémas.

À l'échelle départementale, l'essentiel des attributions concerne les aides sociales et le développement de la culture. Dans le domaine de la culture, la compétence est largement partagée, notamment avec les communes. Au niveau éducation, le département est chargé de la construction, de l'entretien et de l'équipement des collèges, ainsi que de la gestion des agents techniciens ouvriers et de services (TOS).

Les communes ont quant à elles aussi gagné en autonomie par les lois de décentralisation, qui leur ont notamment laissé la responsabilité d'élaborer les plans d'urbanisme locaux (avec contrôle des autorités centrales). Elles partagent également avec les départements et régions des compétences comme le soutien à la culture. En matière scolaire, les communes ont à charge la création, l'entretien et le fonctionnement des écoles. Au cours des dernières décennies, les communes tendent à perdre en prérogatives face à la montée en puissance de l'intercommunalité.

Une intercommunalité (ou EPCI¹⁹) est un groupement de communes voisines, sur un ensemble de compétences prédéfinies, dans le but de mieux exploiter les ressources de chaque commune et de les mettre davantage en réseau. Un EPCI peut être à fiscalité propre, ou sans fiscalité propre (syndicat intercommunal, à vocation unique ou mixte).

L'intercommunalité à fiscalité propre peut prendre 4 formes selon le nombre d'habitants concernés par les communes regroupées : la métropole, les communautés urbaines, les communautés d'agglomération, les communautés de communes. Elles sont régies par un conseil composé de conseillers municipaux, selon des règles de composition qui exigent la représentation de toutes les communes. Selon la catégorie d'EPCI, l'intercommunalité se trouve à charge de compétences obligatoires et facultatives différentes²⁰. Le transfert de la compétence scolaire est par exemple une possibilité souvent exploitée.

Sur ce support législatif s'appuient parfois les Regroupement Pédagogiques Intercommunaux. Ces RPI peuvent être concentrés, déconcentrés, adossés ou non adossés. Un RPI adossé est un regroupement accolé à un EPCI, autrement dit un regroupement dont la gestion échoit à une intercommunalité constituée. Un RPI non adossé est un regroupement contractuel libre entre plusieurs communes qui ne forment pas nécessairement un EPCI. Les RPI concentrés désignent les regroupements qui concentrent les écoles dans un même lieu (en fermant les écoles ainsi regroupées), alors que les RPI déconcentrés désignent la circulation coordonnée des élèves dans différentes écoles selon le niveau scolaire.

¹⁹ Etablissement public de coopération intercommunale.

²⁰ Pour connaître le détail des compétences obligatoires et facultatives des différents EPCI à fiscalité propre, consulter les articles suivants du Code général des collectivités territoriales : communautés urbaines (CGCT, art. L. 5215-20), communautés de communes (CGCT, art. L. 5214-16), communautés d'agglomération (CGCT, art. L. 5216-8), métropoles de droit commun (CGCT, art. L. 5217-2).

Ces collectivités territoriales représentent l'État décentralisé. À elles s'ajoutent les instances de l'État déconcentré, qui représentent directement l'État à différents échelons territoriaux. À l'échelle régionale, c'est le rectorat qui incarne cette autorité, et au niveau du département, le DSDEN et le DASEN. Jusqu'en 2016, les régions et les académies ne se superposaient pas parfaitement. Depuis le début des années 2010, la tendance est à la simplification administrative, et la réforme territoriale, dans le but d'assurer une cohérence éducative au niveau régional, a créé 17 régions académiques²¹, adossées aux régions administratives.

Concernant le plus petit échelon de l'éducation, l'établissement, ses prérogatives restent relativement limitées. Des tests sur la marge d'autonomie des établissements sont en cours en France, et certains acteurs poussent à l'autonomie des établissements²². D'un point de vue scientifique, la question est soumise à controverse. Ses compétences sont pour le moment circonscrites au fonctionnement et au recrutement du personnel non titulaire.

Ce bref panorama de l'administration territoriale de l'école laisse entrevoir les possibles espaces de création d'inégalités. Mécaniquement, la différenciation des territoires crée la possibilité d'une comparaison entre eux sur un même plan (région avec région, département avec département, etc.), comparaison qui peut être justifiée, mais qui doit nécessairement recontextualiser ses objets. Chaque territoire, bien que potentiellement équivalent sur un plan administratif, ne l'est pas automatiquement sur les autres plans (économique, social, culturel...).

De plus, il existe un principe général de l'organisation qui veut que l'efficacité soit plus équitable que l'inefficacité. Cela peut s'illustrer à travers l'exemple des pratiques éducatives : « les classes les plus efficaces se révèlent également les plus équitables. Cela signifie que les classes où l'on progresse le plus en moyenne sont, avant tout, celles où les élèves faibles progressent beaucoup »²³.

Avant même que ne soient promulgués les actes de décentralisation et que les collectivités territoriales ne gagnent en prérogatives dans le monde de l'éducation, de fortes inégalités existaient déjà sur le territoire national. Les travaux de J. Lamoure²⁴ en 1982 ont montré l'existence de ces disparités malgré la volonté explicite de l'État de faire converger ses territoires. Cette division du territoire national en multiples entités de gestion ne peut donc pas être citée comme unique cause des inégalités.

La question du lien entre les prérogatives des différents échelons et l'égalité du territoire est soumise à un vif débat. En matière d'éducation, on peut citer par exemple la thèse de C. Dupuy²⁵ qui soutient que la régionalisation en France ne s'est pas suivie, contrairement à une idée reçue, d'une explosion des inégalités entre les régions. Selon la chercheuse, la régionalisation aurait même poussé à une amélioration générale, et dans ce mouvement de progrès, à une relative diminution des inégalités entre régions. La question reste cependant soumise à controverse, d'autant plus que la crise de 2008

²¹ Il est possible que ce nombre soit de 13 après une réforme en 2019

²² A ce sujet, voir Feyfant A. (2017). A la recherche de l'autonomie des établissements. *Dossier de veille de l'Ifé n°118, mai 2017*

²³ Attali, A., & Bressoux, P. (2002). *L'évaluation des pratiques éducatives dans les premiers et seconds degrés*. Paris : rapport établi à la demande du Haut conseil de l'évaluation de l'école.

²⁴ Lamoure J. (1982). La scolarité en France : de fortes inégalités régionales, *L'orientation scolaire et professionnelle*, coll. 11, n°3, p. 195-213

²⁵ Dupuy C. (2010), *Politiques publiques, territoires et inégalités : les politiques régionales d'éducation en France et en Allemagne (1969-2004)*. Thèse de doctorat.

semble avoir modifié la politique volontariste des régions en matière d'éducation²⁶, et donc potentiellement avoir freiné cette marche vers l'égalisation par le haut.

La question des indicateurs géographiques

Les mesures que l'on prend du système éducatif dépendent grandement de l'outil que l'on emploie. La plupart des travaux sur les inégalités territoriales en éducation ont recours à des outils géographiques ou démographiques. Ces outils sont régulièrement remis en question, débattus, modifiés et affinés, au risque parfois de perdre en continuité des séries. En France, l'Insee s'est imposé comme l'un des pourvoyeurs centraux d'outils d'analyse. Il faut cependant garder en mémoire que, bien que très efficaces pour travailler à l'échelle de la France, ces outils sont difficilement exportables à l'étranger, notamment pour des raisons institutionnelles (faible harmonisation internationale des outils d'analyse et des unités territoriales).

En France, les 4 principaux outils pour appréhender les territoires sont :

- le zonage en unités urbaines ;
- le zonage en aires urbaines ;
- la typologie des campagnes françaises ;
- la grille communale de densité.

Chacun présente ses avantages et ses inconvénients, et il est délicat de les hiérarchiser en termes de pertinence. Leur construction semble le fruit d'une démarche inductive (partir de constats empiriques pour formuler des propositions théoriques plus générales). En effet, certains mettent l'accent sur le clivage rural / urbain, là où d'autres s'intéressent davantage à la densité de population et prennent en compte les types d'activités. En 2018, c'est le Zonage en Aires Urbaines qui semble faire l'objet du plus fort consensus scientifique, et qui est l'outil privilégié des travaux de recherche les plus récents.

Pour en savoir plus sur ces outils, on peut se reporter à l'article « Seulement 5 ou 15 % de ruraux en France métropolitaine ? Les malentendus du zonage en aires urbaines »²⁷ (Pistre & Richard, 2018), qui propose une mise en perspective des débats et un résumé des différents indicateurs avec leurs forces et faiblesses. On pourra également se reporter à l'article « Quelle unité d'analyse retenir pour étudier les variations géographiques de la scolarisation ? »²⁸, qui permet d'appliquer des critiques et nuances similaires au sujet particulier des territoires scolaires.

²⁶ Article du Café pédagogique « Régionalisation et inégalités territoriales » du 15 Décembre 2017, consulté le 18/09/2018, Claire Dupuy : « Avec la crise les régions ont dû rediriger leurs moyens vers d'autres secteurs que l'éducation avec l'arrivée de nouvelles compétences coûteuses et des contraintes budgétaires. 2008 apparaît bien comme un point tournant. »

²⁷ Pistre, P. et Richard, F. (2018). Seulement 5 ou 15 % de ruraux en France métropolitaine ? Les malentendus du zonage en aires urbaines. *Géoconfluences*.

²⁸ Tanguy, L. et Segré-Brun, M. (1967). Quelle unité d'analyse retenir pour étudier les variations géographiques de la scolarisation ? *Revue française de sociologie*, VIII, numéro spécial 1967, p. 117-139.

Fonctionnement de la gouvernance et effets sur les inégalités

La question de la gouvernance se décline en plusieurs volets : celui de l'efficacité de la coordination (efficacité/efficience), celui de la ligne hiérarchique (agencement des prérogatives) et celui de la participation citoyenne. Chacun de ces éléments est facteur de différenciation des inégalités, et donc potentiellement source d'inégalités.

Ligne hiérarchique et prérogatives

Le fonctionnement de la ligne hiérarchique et la répartition des prérogatives ont un impact important sur la gestion des territoires. Dans l'optique d'un panorama descriptif de cette organisation, on pourra consulter, sur le rôle du DASEN, un rapport de l'IGEN-IGAENR d'octobre 2006 intitulé *Rôle et positionnement des inspecteurs du second degré en académie*²⁹. Sur le rôle de l'État dans la gouvernance de l'éducation, on trouve notamment deux rapports de l'IGAENR de 2015 et 2018 intitulés respectivement *Quelle évolution de l'État territorial pour l'Éducation nationale, l'enseignement supérieur et la recherche ?* et *La réorganisation territoriale des services déconcentrés des ministères de l'Éducation nationale et de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation*.³⁰

Sur les territoires éducatifs, le rapport annuel de l'IGEN 2016 intitulé *Territoires éducatifs : état des lieux et perspectives* passe en revue les effets de la territorialisation, ses formes institutionnelles, la complémentarité des différentes échelles et les modes de gouvernance, en mettant en lumière les difficultés rencontrées.

Des articles comme celui de C. Ben Ayed et R. Guyon (2015) « L'école, entre national et local »³¹ traitent plus directement de l'articulation entre l'échelle nationale et les territoires, alors que d'autres comme celui d'Y. Dutercq (2013) « Vertus et limites d'un gouvernement local éducatif »³² proposent un bilan de la gouvernance territoriale de l'école. On peut également citer l'article « Hiérarchie des savoirs et concurrences institutionnelles : la régulation des cartes régionales des formations professionnelles initiales »³³ (Buisson-Fenet et Verdier, 2013), qui traite du partage hiérarchique de la carte des formations professionnelles.

De ces travaux plus critiques et prospectifs, il semble délicat de dégager un consensus. Le sujet d'étude « école et local » semble avoir acquis une certaine légitimité, mais aucun accord ne semble se dégager quant à la question de l'efficacité des modes d'organisation. À titre d'exemple, la question de l'autonomie des établissements scolaires est régulièrement soumise à débat, sans

²⁹ Rapport IGEN-IGAENR (2016). *Rôle et positionnement des inspecteurs du second degré en académie*.

³⁰ Rapport IGAENR (2015). *Quelle évolution de l'État territorial pour l'éducation nationale, l'enseignement supérieur et la recherche ?*

Rapport IGAENR (2018). *La réorganisation territoriale des services déconcentrés des ministères de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation*.

³¹ Ben Ayed, C. et Guyon, R. (2015). L'école, entre national et local, *Diversité*, n°181.

³² Dutercq, Y. (2013). Vertus et limites d'un gouvernement local éducatif, *Administration et éducation*, n°81.

Ben Ayed, C. (2009). *Le nouvel ordre éducatif local: Mixité, disparités, luttes locales*. Paris : Presses Universitaires de France.

³³ Buisson-Fenet, H. et Verdier, E., (2013). Hiérarchie des savoirs et concurrences institutionnelles : la régulation des cartes régionales des formations professionnelles initiales, *Revue française de pédagogie*, 182, 19-30.

qu'une réponse n'émerge³⁴. On peut également citer le cas de la régionalisation, dont le bilan-même semble délicat à établir.

Participation citoyenne

Une dernière question que l'on peut aborder au sujet de l'organisation des territoires est celle de l'implication des citoyens, si l'on se place dans l'optique d'une école civique selon Derouet. En tant que service public, l'école doit être gérée (directement ou indirectement) par et pour les citoyens. Sans aborder un débat de fond sur la représentation ou les instances démocratiques, on peut s'interroger sur les possibilités pour les citoyens de faire évoluer l'école, à tous les niveaux (macro, méso, micro).

Bien évidemment, les citoyens ont un contrôle démocratique, par le vote, sur tout un ensemble de variables extra scolaires qui peuvent avoir un effet sur l'école, au niveau macro (politique générale, programmes des candidats aux élections nationales...) comme au niveau méso/micro (conseils régionaux et départementaux, aménagement du territoire...).

Dans le monde scolaire, il est parfois plus difficile d'identifier les organes de contrôle citoyen. Les parents d'élèves peuvent jouer un rôle fort dans la vie des établissements, de même que les associations ou les syndicats. On note cependant que certains organes de délibération comme le Conseil départemental de l'éducation nationale (CDEN) et le Conseil académique de l'éducation nationale (CAEN), malgré leur forte légitimité démocratique, sont régulièrement mis en cause par des élus, des enseignants ou des fonctionnaires³⁵. Ces instances, estimées inefficaces³⁶, sont uniquement consultatives pour les représentants de l'État, ce qui peut témoigner d'une relative impuissance des citoyens à s'exprimer en matière d'éducation dans les cadres aménagés à cet effet. Sans rentrer dans la question de l'efficacité de telles instances en termes de résultats, le simple rôle de l'école dans l'organisation sociale justifie que les citoyens puissent en avoir un contrôle régulier et efficace, comme cela peut être le cas dans les conseils d'école ou les conseils de classe.

³⁴ Feyfant, A. (2017). A la recherche de l'autonomie des établissements. *Dossier de veille de l'Ifé n°118*

³⁵ Cette affirmation s'appuie sur des discussions entre le Cnesco et d'autres acteurs, notamment l'AMRF

³⁶ Selon des acteurs de terrain interrogés par le Cnesco (maires, enseignants, chercheurs...)

Des concepts pour appréhender les territoires

L'analyse de la gouvernance territoriale et de la coordination des acteurs sur un territoire est un axe de recherche porteur. Il ne sera pas abordé dans le détail dans le cadre de cette revue de littérature, car il est difficilement utilisable pour une analyse en termes d'inégalités. On peut cependant citer des concepts comme ceux d'intelligence territoriale³⁷, de didactique du territoire³⁸ et de territoire apprenant³⁹, qui permettent d'analyser les relations complexes entre territoires administratifs, territoires culturels et apprentissages. Ces outils permettent de construire des réponses à la question de la gestion des particularismes territoriaux, leur intégration ou non dans l'éducation, et leur articulation avec le territoire national.

Réseaux

À l'organisation hiérarchique pyramidale s'ajoute une autre forme de gestion et de partage des ressources, la mise en réseau. La multiplication des réseaux est une tendance récente, qui se justifie par la souplesse d'organisation qu'elle ouvre (pas de contrainte directe entre acteurs du réseau), et par l'efficacité du partage d'information qu'elle permet. Mettre les acteurs en réseau leur permet d'échanger compétences, savoirs, et ressources, tout en coordonnant leur action. Un réseau n'a pas de forme prédéfinie, et en général n'est pas pourvu de forme juridique. C'est une alternative ou une complémentarité aux formes institutionnelles hiérarchisées.

Ce mode de coordination et de gestion semble gagner en popularité au fil des années⁴⁰. La logique de la mise en réseau se pose comme une alternative à la concurrence⁴¹, qui est un mode de coordination plus contraignant. Sur le territoire français, les deux logiques coexistent. Certains voient dans la mise en réseau un moyen de lutter contre les inégalités⁴². Le champ scientifique ne s'est pas encore saisi pleinement de la question de l'évaluation de ces réseaux (absence d'analyse du rapport coût en temps d'organisation / bénéfiques, absence d'analyse sociologique sur les possibilités différenciées socialement d'accès aux réseaux...), mais les travaux portant sur le sujet semblent les présenter comme une ressource supplémentaire potentiellement et ponctuellement utile aux acteurs.

³⁷ Girardot, J.-J. (2004), Intelligence territoriale et participation, 3^{es} rencontres « Tic et territoire : quels développements ?

Bozzano, H. (2009). Territorios, Actores, Gobernanza : a project of territorial intelligence for the Mercosur, *Colloque CAENTI*, Université de Salerno.

Bertacchini, Y., Girardot, J.-J. et Gramacia, G. (2006), De l'intelligence territoriale : théorie, posture, hypothèses, définitions. V^e Colloque « TIC et Territoire » : quels développements ?

³⁸ Pesiri, A. (coord.) (1998), *Serino Extra Muros : L'orientamento nella scuola dell'autonomia*, Napoli, Istituto grafico editoriale italiano

Boix, R. (2003). Las zonas Escolares Rurales en Catalunya, dans *Organizacion y gestion dos centros educativos*, Barcelona, Editorial Praxis.

³⁹ Bier, B. (2010). « Territoire apprenant » : les enjeux d'une définition. *Spécificités*, 3, (1), 7-18.

⁴⁰ Normand, R. (2012). Le réseau comme instrument de pilotage des unités éducatives: les possibilités d'une approche systémique. *Administration & Education, Bulletin de l'AFAE*. Sur la question des réseaux, voir aussi le reste du n°4 de la revue Administration et éducation, AFAE.

⁴¹ Moisan, C. (2012). Réseaux de lycées, lycées en réseau : d'une logique de concurrence à une logique de mutualisation. *Revue Administration et éducation*, n°4.

⁴² David, J. (2012). Les réseaux d'écoles : une réponse à l'inégalité, *Revue Administration et éducation*, n°4.

L'exemple du temps extrascolaire

L'organisation du temps périscolaire est un exemple intéressant pour illustrer les inégalités géographico-administratives entre les territoires qui peuvent avoir un effet sur les parcours scolaires. En effet, le temps périscolaire peut être géré par une collectivité, et donc peut différer fortement d'une collectivité à l'autre. Cette autonomie peut en bout de chaîne créer des écarts.

On trouve quelques travaux de recherche et rapports sur l'organisation du temps péri et extrascolaire. Plusieurs travaux se préoccupent des logiques de coordination entre les différents acteurs et les différents projets. On peut citer notamment le rapport de 2003 *Les politiques éducatives locales à caractère interministériel*⁴³, et l'article de S. Rancon (2016) « Quelles logiques de la complémentarité éducative dans les PEDT ? »⁴⁴.

D'autres travaux s'intéressent à la dimension de plus en plus territoriale du temps extrascolaire. On peut citer la thèse de V. Laforets (2016) « *L'éducatif local : les usages politiques du temps libre des enfants* »⁴⁵ ainsi que le rapport de D. Frandji et R. Morel pour le Cnesco⁴⁶ (2018) *La réforme des rythmes scolaires et les projets éducatifs territoriaux: première analyse des évaluations, bilans et autres expertises réalisées entre 2013 et 2017*.

Ainsi, il a pu exister une grande variabilité des activités proposées, dans leur contenu, leur qualité et leur variété, entre les communes ayant fait un choix politique en faveur d'un investissement important dans l'éducation et les communes qui n'ont pas fait ce choix ou qui n'étaient pas en capacité d'assumer cette charge. Le rapport de l'IGEN (2015) note une « inégalité de la qualité et du niveau d'ambition des activités proposées qui s'échelonnent sur une offre allant de la découverte de l'équitation ou de l'initiation musicale à des activités de découpage-collage ou, fréquemment, pour les jeunes enfants, de coloriage ».

A travers cet exemple, on voit très clairement se dégager des inégalités d'organisation, sur lesquelles peuvent se sédimenter d'autres inégalités.

Différences de résultats selon les systèmes nationaux

La comparaison entre les différents systèmes nationaux d'éducation est un exercice difficile. D'une part, il est délicat de séparer les effets propres à l'organisation du système scolaire du niveau général de vie et d'éducation des élèves, et d'autre part, il est délicat de construire des instruments de comparaison justes.

Les travaux de N. Mons⁴⁷ (2007, 2008) permettent d'avoir une vue d'ensemble des politiques et systèmes éducatifs internationaux, et des éléments de réponse sur les avantages et limites des différents systèmes.

⁴³ Rapport IGEN-IGAENR (2003), *Les politiques éducatives locales à caractère interministériel ?*

⁴⁴ Rancon, S. (2016). Quelles logiques de la complémentarité éducative dans les PEDT ? *Diversité*, n°183.

⁴⁵ Laforets, V. (2016). *L'éducatif local : les usages politiques du temps libre des enfants*. Thèse de doctorat. Université Grenoble-Alpes.

⁴⁶ Frandji, D. et Morel, R. (2017). *La réforme des rythmes scolaires et les projets éducatifs territoriaux: première analyse des évaluations, bilans et autres expertises réalisées entre 2013 et 2017*. Paris : Cnesco.

⁴⁷ Mons, N. (2007). *Les nouvelles politiques éducatives*. Paris : Presses universitaires de France.

Mons, N. (2008). Évaluation des politiques éducatives et comparaisons internationales. *Dossier thématique de la Revue française de pédagogie*, N° 134.

Plus récemment, la fiche d'analyse de l'Observatoire des territoires 2017 du CGET fournit des chiffres utiles pour mener des comparaisons à l'échelle européenne. On y trouve notamment des chiffres sur le nombre d'individus scolarisés (la France étant 3^e) ou la part de diplômés du supérieur (en France, 43,6 % des 30-34 ans sont diplômés du supérieur, contre 39,1 % en moyenne). On peut également consulter le dossier de la Depp (2010) « Éclairages internationaux sur quelques questions d'actualité »⁴⁸ Sur l'organisation du temps scolaire, on peut se reporter à la publication « *The organisation of school time in Europe* »⁴⁹.

Sur la question des résultats scolaires selon les systèmes, on peut se rapporter aux grandes enquêtes internationales telles que PISA ou TIMSS, malgré les limites qui ont pu être identifiées à leur sujet⁵⁰. De même, les travaux de l'OCDE dressent un portrait des résultats selon les systèmes.

2) Inégalités dans l'équipement et les services (hors éducation)

Répartition et allocation des moyens

Tous les territoires ne disposent pas des mêmes ressources locales financières, et ne se voient pas attribuer les mêmes dotations. Cela résulte en large partie des dynamiques démographiques et d'emploi, qui enrichissent ou appauvrissent les territoires français. Pour mesurer ces inégalités, on peut s'intéresser au budget primitif des régions et des départements. Cela permet d'évaluer notamment la manière dont le pouvoir central corrige certaines inégalités de ressources.

La mise à disposition d'équipements culturels sur un territoire donné crée des possibilités ou des impossibilités pour les élèves résidents. Ainsi l'inégale dotation en biens culturels des territoires peut avoir un effet sur la constitution du capital culturel des enfants (détail en partie II), et donc sur leur scolarité. Au sujet des équipements des territoires, on peut consulter les travaux de F. Lucchini⁵¹, qui analyse la répartition des biens culturels publics sur le territoire. Pour un panorama complet et actualisé des équipements culturels selon les régions, on peut se rapporter à l'Atlas régional de la culture⁵². On peut constater d'une part une certaine hégémonie de la région Île-de-France en matière culturelle, mais aussi de fortes inégalités entre les régions, aussi bien au niveau des dépenses que celui de la fréquentation des musées, du nombre de bibliothèques ou de salles de cinéma.

Les infrastructures d'un territoire peuvent également être déterminantes, puisqu'elles peuvent d'une part jouer sur l'attractivité d'un territoire, et d'autre part jouer sur le confort des habitants, et leurs dispositions vis-à-vis de l'école. Par exemple, on peut s'intéresser à l'accueil de la petite enfance. Des articles comme celui de C. Vérité (2013) peuvent permettre d'appréhender ces inégalités : « *Selon les départements, la capacité d'accueil se situe entre 9 et 80 places pour 100 enfants de moins de trois ans (ONPE, 2011). Parmi les communes françaises comptant des enfants âgés de moins de 3 ans au sein de leur population, 2 % d'entre elles concentrent 50 % de ces enfants et 47 % de l'offre globale*

⁴⁸ Sauvageot, C. et Dalsheimer-Van Der Tol, N. (2010). *Éclairages internationaux sur quelques questions d'actualité*. Les dossiers de la Depp, n° 198.

⁴⁹ Eurydice (2016). *The Organisation of School Time in Europe*.

⁵⁰ Bodin, A., de Hosson, C., Décamp, N., Grapin, N. et Vrignaud, P. (2016). *Acquis des élèves : comprendre les évaluations internationales PISA et TIMSS*. Paris : Cnesco.

⁵¹ Lucchini, F. (1999). Les équipements culturels au service de la population des villes, *Cybergeo : European Journal of Geography, Dossiers, document 352, consulté le 28 mai 2018. URL : <http://journals.openedition.org/cybergeo/4988>*

⁵² Ministère de la Culture et de la Communication (2017). *Atlas régional de la culture*.

d'accueil de jeunes enfants (Pélamourgues, 2012). L'accueil en crèches concerne davantage les grandes zones urbaines, tandis que l'offre dans les zones rurales est moins diversifiée, mais dans des proportions différentes selon les territoires. En milieu rural, le recours aux assistantes maternelles est plus courant (Pierre, 2012) »⁵³. Sur l'accueil en milieu rural, on peut lire l'article « L'accès aux services d'accueil des jeunes enfants en milieu rural : un enjeu d'équité territoriale. »⁵⁴ (David, 2008). Ces exemples montrent comment l'aménagement d'un territoire peut influencer sur la qualité de vie des individus, et indirectement sur les parcours scolaires.

Équipement gratuit⁵⁵

Le choix de ce qui relève du gratuit et du payant dans le domaine scolaire est un choix politique fondé sur la perception que la collectivité se fait de la justice et de l'égalité face à l'école. La gratuité peut donc être décidée à l'échelon national (comme par exemple la gratuité des cours), ou à des échelons territoriaux (par exemple gratuité des transports pour la région, ou des manuels pour les communes dans le premier degré).

Selon le territoire dans lequel un élève vit, il n'aura donc pas le même confort matériel à l'école selon le niveau de revenu de ses parents. En d'autres termes, l'école ne fournit pas les mêmes moyens pour étudier selon les territoires. Dans le cas de l'équipement numérique par exemple, on peut citer le cas des Bouches-du-Rhône, département qui a distribué un ordinateur portable à tous ses élèves, en comparaison avec d'autres départements qui n'ont fourni aucun équipement numérique gratuit à leurs élèves. Pour avoir un panorama général des inégalités dans le numérique, on peut se reporter à la Géographie de l'école⁵⁶.

Concernant les manuels, il n'existe pas de travaux analysant leur gratuité sur l'ensemble du territoire, mais le choix étant laissé aux communes pour le premier degré, des inégalités peuvent exister, comme en témoignent parfois les professeurs ou les élus locaux⁵⁷. On peut également citer le cas des cantines scolaires.

De même, la question des voyages scolaires a été très peu abordée par la recherche du point de vue des inégalités territoriales, alors qu'on lui prête des effets positifs sur l'élargissement des perspectives scolaires et d'orientation⁵⁸. On peut cependant citer le dossier de presse « Stratégie langues vivantes » qui propose une carte de la mobilité des élèves par département⁵⁹.

⁵³ Vérité, C. (2013). Accueil de la petite enfance : quelles régulations locales ? *Informations sociales*, 179,(5), 108-118.

Voir également Pélamourgues, B. (2012). La politique petite enfance vue par les communes : un bilan positif, des efforts à poursuivre, *L'essentiel*, n° 121.

Et Pierre, M. (2012), Les assistantes maternelles : une composante essentielle de l'offre de garde en milieu rural, l'exemple de la Corrèze et de la Creuse, *Politiques sociales et familiales*, n° 107, p. 81-86.

⁵⁴ David, O. (2008). L'accès aux services d'accueil des jeunes enfants en milieu rural : un enjeu d'équité territoriale. *L'Information géographique*, 72(2), 46-65.

⁵⁵ Dépendant des collectivités territoriales et non du périmètre du Ministère de l'Éducation nationale

⁵⁶ MENESR-Depp, *op. cité*

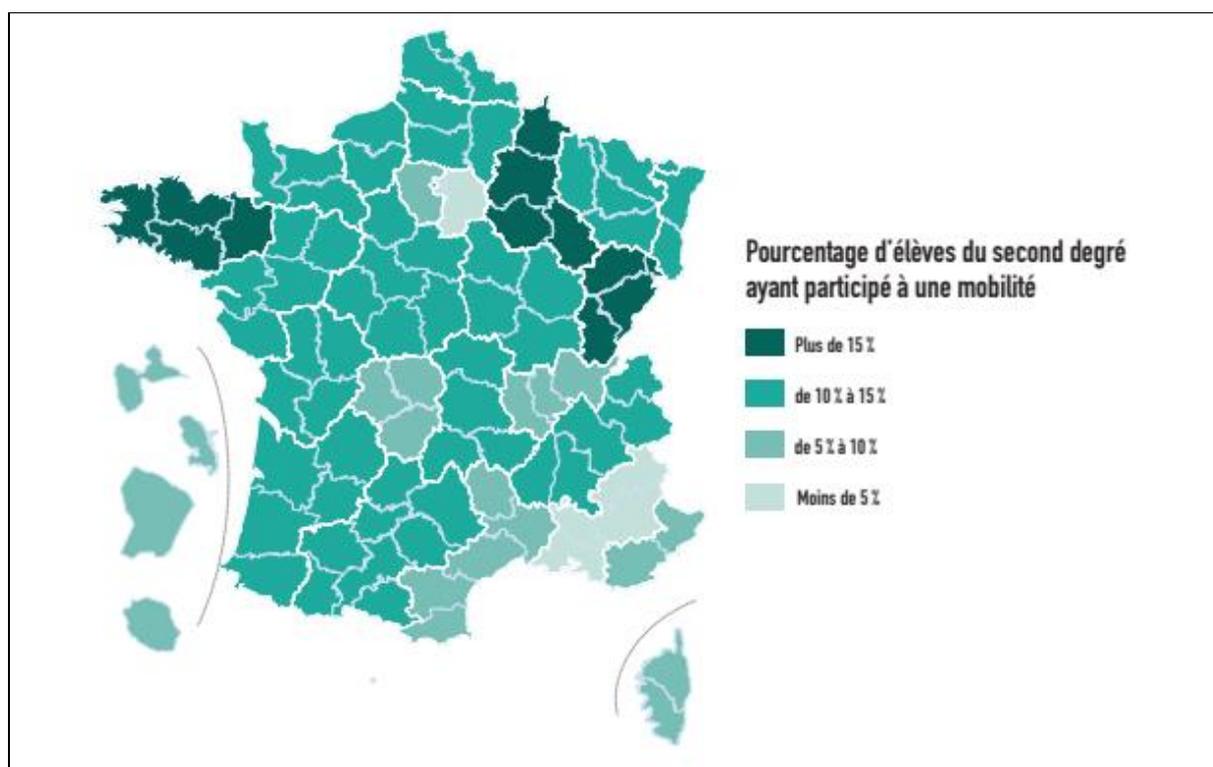
⁵⁷ Témoignages recueillis par le Cnesco dans le cadre de son dossier « Inégalités et territoires ».

⁵⁸ « L'espace auquel se réfère un individu est à l'image d'une poupée russe c'est-à-dire qu'il s'élargit ou se rétrécit selon la situation sociale et les sphères d'interaction dans lesquelles il se trouve. » (Moquay, 1997)

⁵⁹ MENESR (2016). *Stratégie langues vivantes*. Dossier de presse.

Nous n'avons pas accès aux données qui ont permis de construire cette carte, ni à la définition de ce qui est qualifié de « mobilité », ce qui rend son commentaire difficile.

Figure 1 : Pourcentage d'élèves du second degré ayant participé à une mobilité



Source : MENESR (2016). *Stratégie langues vivantes. Dossier de presse.*

La gratuité localisée peut créer des effets, notamment selon les caractéristiques sociales des territoires. Elle concerne en premier lieu les populations les plus fragiles économiquement, pour lesquelles un équipement pris en charge par la collectivité représente de nouvelles possibilités, inenvisageables dans le cadre du budget familial. Bien que l'impact de certaines pratiques, comme par exemple les voyages scolaires, sur les résultats scolaires ne soit pas établi scientifiquement, il n'en demeure pas moins que ces pratiques sont différenciées selon les territoires, ce qui est une inégalité d'accès avérée.

Santé

L'accès à la santé d'un territoire a une influence sur les parcours des élèves, notamment pour ceux nécessitant un suivi particulier (troubles orthophoniques, d'audition...). L'article « Les inégalités territoriales de santé »⁶⁰ offre un panorama des inégalités en France, de même que le cahier de recherche du Crédoc « Les inégalités territoriales de santé : une approche des bassins de santé »⁶¹. Concernant la médecine spécialisée, on peut se rapporter au dossier « Médecine spécialisée et second recours : dossier statistique de la Direction de la recherche, des études, des évaluations et des statistiques »⁶², qui s'intéresse notamment à la répartition des médecins entre les zones d'emploi

⁶⁰ Rican, S., Jouglu, É., Vaillant, Z. et Salem, G. (2013). Les inégalités territoriales de santé, dans Laurent, É. (dir), (2013). *Vers l'égalité des territoires*. Ministère de l'égalité des territoires et du logement.

⁶¹ Maresca, B. et Helmi, S. (2014). Les inégalités territoriales de santé : une approche des bassins de santé, *Crédoc, cahier de recherche n°320*.

⁶² Haut conseil pour l'avenir de l'assurance maladie (2014). *Médecine spécialisée et second recours : dossier statistique de la Direction de la recherche, des études, des évaluations et des statistiques*.

(donc hors zones rurales). Le dossier met notamment en valeur que la pédiatrie est la spécialité la moins bien répartie sur le territoire national.

La médecine scolaire elle-même est fortement liée aux territoires géographico-administratifs. Les infirmiers scolaires sont moins nombreux sur les académies de Mayotte (2,99 pour 10 000 élèves contre 6,2 en moyenne), de Nantes (4,87), de Nice (5,29), de Versailles (5,46) et enfin de Paris et de Lyon (5,27)⁶³.

Il existe aussi des disparités géographiques concernant l'attribution de personnels de santé dans les départements. Le nombre de médecins scolaires dans le premier et second degré, en 2016, est en moyenne de 0,89 pour 10 000 élèves. Ce taux varie entre 1,95 médecin scolaire pour 10 000 élèves dans le Lot à 0 dans l'Indre⁶⁴.

Tissu associatif

Les associations semblent prendre une place grandissante dans l'encadrement des parcours des jeunes, comme le montre l'article « La réforme des rythmes scolaires, ou quand les associations font la loi et (dé)font le travail dans les services publics ? »⁶⁵. Il est donc possible que ces associations aient une influence sur les parcours scolaires des élèves, en palliant certaines insuffisances des pouvoirs publics.

Or le tissu associatif ne couvre pas uniformément l'ensemble du territoire. Comme on peut le voir dans le document « La France associative en mouvement »⁶⁶, le dynamisme associatif n'est pas le même partout en France (tout type d'association compris). En gardant à l'esprit que ce panorama ne permet pas d'avoir une idée précise du tissu associatif ayant une influence directe sur les parcours scolaires des enfants, et en précisant qu'il n'existe pas de travaux faisant un lien explicite entre un taux d'encadrement associatif des enfants et leur réussite scolaire, on peut cependant faire l'hypothèse que ces inégalités dans le tissu associatif ont des formes de répercussions sur les parcours scolaires.

Sur le thème de l'orientation, on peut s'intéresser aux inégalités de répartition des missions locales et des CIO sur le territoire. Peu de travaux ont été faits sur le sujet, mais on peut se reporter à l'annuaire des missions locales et à la carte qui l'accompagne pour appréhender leur répartition sur le territoire⁶⁷. On peut observer qu'on trouve davantage de CIO dans les grandes métropoles, et que certaines zones sont faiblement pourvues, comme par exemple la Bretagne ou la région Centre.

Voir aussi Vergier, N. (2016), Accessibilité aux professionnels de santé libéraux : des disparités géographiques variables selon les conditions tarifaires, *Études et résultats*, n°970.

⁶³ Les données ont été extraites de la base « Bulletins de salaire » de décembre 2016 par le Cnesco (source : service de documentation MEN-MESRI-Depp).

⁶⁴ Les données ont été extraites de la base « Bulletins de salaire » de décembre 2016 par le Cnesco (source : service de documentation MEN-MESRI-Depp).

⁶⁵ Lebon, F. & Simonet, M. (2017). La réforme des rythmes scolaires, ou quand les associations font la loi et (dé)font le travail dans les services publics ? *Revue française d'administration publique*, 163, (3), 575-586.

⁶⁶ Bazin, C., Duros, M., Legrand, F., Prevostat, G et Malet, J. (2017). La France associative en mouvement, 15^e édition.

⁶⁷ Consultable à l'adresse : <https://www.unml.info/les-missions-locales/annuaire/> (consulté le 19/09/2018).

Numérique

La présence d'équipements numériques dans un territoire peut être un indicateur multiple. Cela peut pointer un certain dynamisme du territoire, une volonté de modernisation, d'expérimentation, ou une volonté d'attirer les élèves en leur proposant des ressources variées. Cependant, la question de l'efficacité du numérique dans les apprentissages est encore soumise à controverse scientifique⁶⁸. L'équipement numérique en lui-même ne suffit pas à faire progresser les élèves, tout comme la dotation en équipement numérique ne permet pas directement d'évaluer l'utilisation qu'en font les élèves. Il faut donc se montrer prudent quant à la question de savoir ce qu'indique l'équipement numérique d'un territoire.

Cependant, on peut noter que cet équipement numérique est inégalement réparti sur le territoire, sans en tirer de conclusion quant à l'impact de cet équipement. On recense peu de travaux sur les inégalités dans le numérique sur le territoire. La plupart des travaux et des rapports sur le sujet s'intéressent davantage aux potentialités du numérique et aux perspectives qu'il ouvre plus qu'à son inégale utilisation sur le territoire. On trouve cependant quelques éléments à ce sujet dans le rapport Lebreton⁶⁹, qui indique ce sont les zones autour des grandes villes françaises qui ont le plus accès à un réseau au débit supérieur à 100 Mbits/s, alors qu'il existe des zones quasi blanches. Sur le réseau à très haut débit, on peut s'intéresser à l'article « Le déploiement des réseaux d'accès à très haut débit : régulation et inégalités géographiques »⁷⁰.

Numérique pour l'école

En s'intéressant plus particulièrement à l'école, on trouve des éléments sur le taux d'équipement dans la publication de la Depp « Géographie de l'école »⁷¹. De nombreux travaux s'intéressent au fonctionnement et au déploiement des espaces numériques de travail (ENT), mais la plupart sont des études de cas qui ne sont pas complétées d'une mise en perspective permettant de tirer des conclusions en termes d'inégalités. En termes de politiques publiques du numérique éducatif, on peut s'intéresser au livre blanc des politiques départementales sur le numérique éducatif⁷², qui permet d'appréhender les différents profils et attitudes des départements par rapport au numérique. On pourra également se reporter à l'enquête ETIC.

Globalement, les départements dont les écoles sont les moins bien dotées proviennent des grandes agglomérations (Paris, Lyon, Marseille, Toulouse disposent de moins de 10 ordinateurs pour 100 élèves) et des Outre-mer, tandis que les départements ruraux sont les mieux équipés.

Concernant les tableaux blancs interactifs (TBI), les écoles rurales sont également les mieux équipées (quatre écoles sur cinq). À Paris, en Guyane ou à Mayotte, le rapport est inversé et ce sont quatre écoles sur cinq qui ne possède pas de TBI.

⁶⁸ La question sera traitée dans un prochain rapport du Cnesco, à paraître en 2020.

⁶⁹ Voir par exemple Lebreton, C. (2013). *Les territoires numériques de la France de demain*. Rapport à la ministre de l'égalité des Territoires et du Logement.

⁷⁰ Lestage, R. et Flacher, D. (2009). Le déploiement des réseaux d'accès à très haut débit : régulation et inégalités géographiques. *Revue d'économie industrielle*, 127 | 3^e trimestre 2009, mis en ligne le 15 septembre 2011, consulté le 28 mai 2018. URL : <http://journals.openedition.org/rei/4047>

⁷¹ MENESR-Depp. (2017). *Géographie de l'école*. N°12.

⁷² Assemblée des Départements de France et Klee Group (2017), *Les politiques départementales sur le numérique éducatif*.

Au collège, les écarts entre les départements sont moindres mais persistent toujours. Les collèges les mieux équipés en ordinateurs, avec 20 ordinateurs pour 100 élèves, sont les départements ruraux tels que les Landes, le Lot, la Lozère, les Hautes-Alpes, la Meuse et la Haute-Marne. Les Outre-mer (sauf la Martinique) restent les moins bien dotés, avec des ordinateurs peu nombreux (19 ordinateurs pour 100 élèves) et anciens. Par ailleurs, on compte moins de 20 ordinateurs pour 100 élèves autour de la grande couronne d'Île-de-France (Hauts-de-Seine, la Seine-et-Marne, le Val-d'Oise, les Yvelines et jusqu'à l'Eure-et-Loir), à l'Ouest (la Loire-Atlantique, la Vendée, le Maine-et-Loire) et dans le Sud-Ouest (Lot-et-Garonne et le Tarn-et-Garonne).

La présence de TBI dans les collèges n'est pas complètement répandue (16 TBI pour 1000 collégiens soit deux ou trois classes équipées en moyenne). En revanche, dans certains départements ruraux l'ensemble des classes sont quasiment toutes équipées (le Pas-de-Calais, la Meuse, le Loir-et-Cher, les Landes) ainsi qu'en région parisienne (Val-d'Oise et Yvelines).

Les lycées ont en moyenne 44 ordinateurs pour 100 élèves. Globalement les lycées professionnels sont les mieux dotés (56, contre 41 ordinateurs pour 100 élèves en lycée général et technologique. Les écarts d'équipements entre les académies sont faibles, excepté à Mayotte, en Guadeloupe, en Guyane, à Paris où le nombre d'ordinateurs est 35 pour 100 lycéens. Les académies du Nord, du Nord-Est (Lille, Amiens, Reims), de Poitiers et d'Occitanie (Montpellier et Toulouse) sont les plus équipées avec 50 ordinateurs pour 100 lycéens⁷³.

La question des effets du numérique sur l'enseignement est un axe de recherche fertile, et il est de plus en plus reconnu que le numérique n'est pas, isolément, un moyen de faire progresser les élèves. Cependant, l'équipement numérique reste une ressource supplémentaire dont disposent les acteurs, qui leur ouvre de nouvelles possibilités. Son absence est donc préjudiciable par rapport au critère d'égalité d'accès.

3) Accessibilité et attractivité

Rendre un territoire accessible, c'est compenser les inégalités d'équipement trop difficiles à résorber, en proposant des solutions qui permettent de réduire l'effort que doit fournir un individu pour accéder à un service ou équipement. Les disparités d'équipement (ainsi que d'autres facteurs propres aux territoires) peuvent créer des territoires plus attractifs que d'autres, et dans le cas où un équilibre est impossible (rendre les territoires voisins aussi attractifs), le principe d'égalité d'accès veut que l'individu puisse accéder le plus aisément possible à des services éloignés de son lieu de résidence.

Transports

De façon générale, la dépendance à l'égard de la mobilité autonome et automobile s'est accrue, isolant encore davantage les plus démunis⁷⁴. Le manque de transport public dans certains territoires, couplé à certaines difficultés sociales, peut provoquer une exclusion de certaines populations, faute

⁷³ Les chiffres cités dans cette partie sur le numérique proviennent de *Géographie de l'école* N°12 (2017). MEN-Depp.

⁷⁴ Delbosc, A. & Currie, G. (2011). The spatial context of transport disadvantage, social exclusion and well-being. *Journal of Transport Geography*, vol. 19, no.6, 1130-1137.

de mobilité⁷⁵. Les collectivités territoriales ne disposent pas toutes des mêmes moyens ni des mêmes ambitions concernant les transports. On pourra également se rapporter à l'article de J.-P. Orfeuil, « La mobilité, nouvelle question sociale ? »⁷⁶, pour comprendre les différents types de mobilité selon les différents types de territoires, et à l'article « Faire face aux inégalités de mobilité »⁷⁷, qui explique notamment les mobilités des ménages pauvres, et les difficultés de mobilité dans certains territoires comme le périurbain. Ces inégalités peuvent avoir des répercussions sur les conditions d'étude et la disposition des élèves vis-à-vis de l'école. Dans certains territoires, les jeunes peuvent développer une forme de dépendance vis-à-vis de leurs parents pour leur mobilité personnelle⁷⁸. De même, les difficultés de déplacement peuvent entraîner un repli sur le quartier et sur l'espace proche⁷⁹, que l'on peut supposer néfaste en termes d'opportunités pour les parcours scolaires des élèves. Pour un aperçu des déplacements des élèves, on pourra se reporter à l'article « *Independent mobility among teenagers: An exploration of travel to after-school activities* »⁸⁰. Sur la pénibilité des déplacements, on pourra consulter l'article « Le vécu des temps de déplacement »⁸¹.

Concernant le transport scolaire, la compétence échoyait aux départements jusqu'en 2015, la loi NOTRe faisant passer la compétence aux régions. Il existe peu de travaux faisant état des inégalités de transport scolaire selon les territoires, et cette variable est rarement mise en relation avec la réussite des élèves. On peut cependant citer le tableau rapporté par P. Caro, à partir de données Insee sur le temps médian d'accès à l'école, au collège et au lycée depuis la commune de résidence⁸², qui montre que pour les communes densément peuplées, le temps médian est 8 minutes, alors qu'il est égal à 46 minutes pour les communes très peu denses. Pour des données sur la distance au lycée, notamment des élèves en zone rurale, on pourra se reporter à l'article « Jeunes et territoires. L'attractivité des villes étudiantes et des pôles d'activité »⁸³.

⁷⁵À ce sujet, on peut citer les travaux suivants :

Collectif (2006), Dossier « Mobilités exclusions », *Urbanisme n° 347*, pp. 41-74, en partenariat avec l'Institut pour la Ville en Mouvement.

Conseil National des Transports (1991), *Transport urbain et exclusion sociale*

Le Breton, É. (2005). *Bouger pour s'en sortir. Mobilité quotidienne et intégration sociale*, Paris, Éditions Armand Colin.

Orfeuil, J.-P. (2002). Mobilité et inégalité dans l'aptitude à la pratique des territoires, *Informations sociales*, n° 104.

⁷⁶ Orfeuil, J.-P. (2010). La mobilité, nouvelle question sociale ?, *Sociologies* [En ligne], Dossiers, Frontières sociales, frontières culturelles, frontières techniques, mis en ligne le 27 décembre 2010, consulté le 18 septembre 2018. URL : <http://journals.openedition.org/sociologies/3321>

⁷⁷ Jouffe, Y., Caubel, D., Fol, S. et Motte-Baumvol, B. (2015). Faire face aux inégalités de mobilité, *Cybergeo : European Journal of Geography, Espace, Société, Territoire, document 708*, consulté le 28 mai 2018. URL : <http://journals.openedition.org/cybergeo/26697>

⁷⁸ Didier-Fèvre, C. (2018). La nuit : une nouvelle frontière pour les jeunes des espaces périurbains ? *Géoconfluences*.

⁷⁹ Oppenchain, N. (2014). Ancrage et mobilité des enfants de ZUS : enjeux des déplacements hors du quartier, dans *Rapport de l'Observatoire de la jeunesse 2014 « Parcours des jeunes et territoires »*, INJEP.

⁸⁰ Clifton, K. J. (2003). Independent mobility among teenagers: An exploration of travel to after-school activities. *Transportation Research Record* (1854): 74-80.

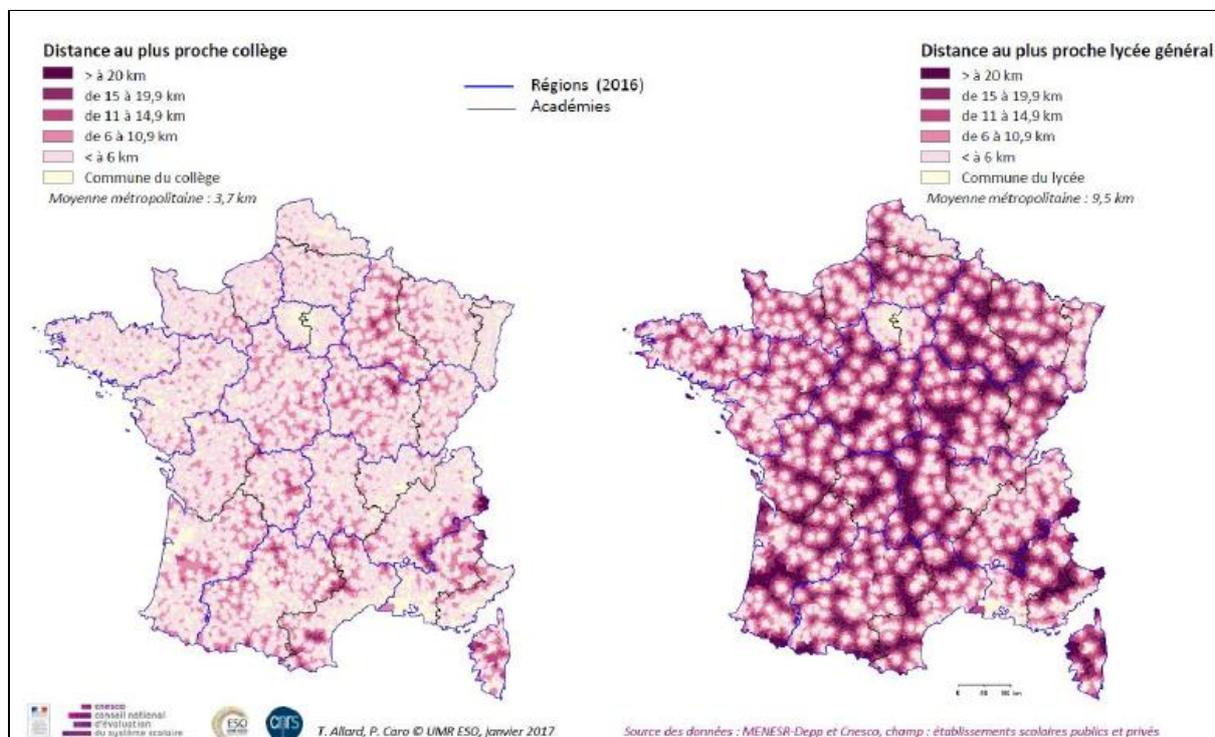
⁸¹ Flamm, M. (2005). Le vécu des temps de déplacement, dans Montulet B, Hubert, M, Jemelin C, Schmitz S. (eds) *Mobilités et temporalités*. Bruxelles, Facultés universitaires Saint-Louis: 183-196.

⁸² Caro, P. (2017). *Inégalités scolaires d'origine territoriale en France métropolitaine et d'Outre-mer*. Paris : Cnesco.

⁸³ Brutel, C. (2010). Jeunes et territoires. L'attractivité des villes étudiantes et des pôles d'activité. *Insee première*, (1275).

Le maillage des établissements sur le territoire n'est pas homogène, comme on peut le voir sur la carte suivante :

Figure 2 : Distance euclidienne au plus proche collège et au plus proche lycée (LEGT), public ou privé, en France métropolitaine, en 2016, pour les communes non équipées



Cela fait peser des contraintes différentes sur les familles selon l'endroit où elles habitent. Si la recherche sur le sujet ne permet pas de définir précisément les effets sur les résultats des élèves de l'isolement d'un territoire, ainsi que les effets d'une bonne ou mauvaise desserte des transports scolaires, le principe d'égalité face aux services publics justifie d'en garder la préoccupation.

Attractivité et mécanismes poussant à la concentration

Le territoire français se voit depuis plusieurs années en proie à des mécanismes concentrationnaires liés à l'urbanisation. M. Lussault met ainsi l'accent sur les phénomènes de mégapolisation parisienne, de métropolisation provinciale et de périurbanisation⁸⁴. Les villes françaises attirent de plus en plus les individus, qui ont tendance à délaisser les territoires peu denses ruraux et montagneux. Cela se traduit administrativement par la montée en puissance des EPCI (intercommunalités) et des communes nouvelles (fusion d'anciennes communes).

Les travaux de France Stratégie sur les métropoles⁸⁵, comme ceux du CGET sur les mutations et évolutions du territoire⁸⁶ mettent en lumière la persistance de l'attractivité des métropoles, notamment en termes d'emploi, et leur rayonnement sur les villes avoisinantes. Cette concentration

⁸⁴ Lussault, M. (2017). *À propos de la justice spatiale : un concept utile contre les discriminations ?* Paris. Cnesco.

⁸⁵ Voir par exemple Altaber, C. et Le Hir, B. (2017). Dynamique de l'emploi dans les métropoles et les territoires avoisinants. *Note d'analyse N°64*. France-Stratégie.

Sur le même sujet voir également Aubry, B. & Léger, J. (2015). L'inégalité économique des territoires: Les écarts continuent de se creuser. *Population & Avenir*, 722,(2).

⁸⁶ Voir par exemple CGET (2017). Regards sur les territoires - Rapport de l'Observatoire des territoires 2017.

accompagne un mouvement de fond de tertiarisation de l'économie, les emplois tertiaires se développant davantage dans les grandes villes. Pour une analyse détaillée de ces transformations, on pourra se reporter à l'ouvrage de L. Carroué « La France : les mutations des systèmes productifs »⁸⁷. Ces transformations impactent l'environnement dans lequel évoluent les élèves. En effet, un élève n'aura pas les mêmes perspectives ni la même vision de son avenir selon s'il grandit dans un milieu rural ou dans un milieu urbain.

Ces mécanismes concentrationnaires se retrouvent à l'échelle de l'école, qui accompagne ces changements par des politiques de regroupement des écoles. Comme le soulignent le rapport Duran sur les conventions ruralité⁸⁸ ou le rapport IGEN sur les territoires éducatifs⁸⁹, les RPI se multiplient depuis plusieurs années, et la tendance politique est à la multiplication des RPI concentrés (regroupement de plusieurs écoles en un seul lieu). Ces mécanismes poussent à la constitution d'entités éducatives de grandes tailles comme les pôles éducatifs, ce qui peut avoir des effets sur la réussite des élèves⁹⁰.

Ces mécanismes provoquent des changements sur la démographie et les migrations sur le territoire. Les territoires ruraux sont depuis plusieurs années en voie de désertification, alors que les territoires urbains drainent les territoires peu denses qui les entourent (Fardet, à paraître⁹¹). À cela s'ajoute les effets de génération et de natalité, qui viennent modifier en profondeur la composition des territoires, et créent des changements dans le monde scolaire.

Les élèves et étudiants ont tendance à migrer vers les pôles attractifs⁹², que ce soit en termes d'emploi ou en termes d'offre scolaire. De même, les communes qui ont les plus faibles revenus peinent également à attirer les enseignants. Les 10 % de communes au revenu médian le plus faible ont deux fois plus d'enseignants non titulaires dans les collèges publics que les 10 % de communes au revenu médian le plus élevé (7,7 %, contre 4,2 %)⁹³. Elles ont en outre un taux d'enseignants de moins de 30 ans dans les collèges publics qui est le double de celui des 10 % de communes au revenu médian le plus élevé (rentrée 2016). Outre les choix individuels agrégés, on constate que les pouvoirs publics s'interrogent sur les leviers pour agir sur la répartition des acteurs sur le territoire. On peut citer à ce sujet l'article « Améliorer la mobilité des enseignants : Un nouvel algorithme ne pénalisant pas les académies les moins attractives. »⁹⁴. Pour un panorama complet concernant les causes de départ et de mobilité des enseignants, on pourra se reporter à l'article « Pourquoi les enseignants quittent-ils leur école ? Revue de la littérature scientifique relative au turnover des enseignants. »⁹⁵.

⁸⁷ Carroué, L. (2013). *La France : les mutations des systèmes productifs*. Paris : Armand Colin.

⁸⁸ Duran, A. (2016). Rapport à monsieur le premier ministre sur la mise en œuvre des conventions ruralité

⁸⁹ Rapport annuel des inspections générales (2016). *Territoires éducatifs : état des lieux et perspectives*

⁹⁰ Voir dernière partie et effets des tailles d'établissement sur les résultats des élèves

⁹¹ Fardet, E., (À paraître). *Regard sur les politiques publiques et l'évolution scolaire des territoires ruraux de la loi Guizot aux conventions ruralité*.

⁹² Rosenwald, F. (2003). Migrations inter académiques des bacheliers continuant en classes préparatoires aux grandes écoles. *Les dossiers éducation et formation*, 146, 47-75.

⁹³ Traitement Cnesco, sources Depp et Insee.

⁹⁴ Combe, J., Tercieux, O. et Terrier, C. (2016). Améliorer la mobilité des enseignants : Un nouvel algorithme ne pénalisant pas les académies les moins attractives. *Éducation et formations*, N ??, pp.57-75. MEN-Depp.

⁹⁵ Lothaire, S, Dumay, X et Dupriez, V. (2012). Pourquoi les enseignants quittent-ils leur école ? Revue de la littérature scientifique relative au turnover des enseignants, *Revue française de pédagogie*, 181, 99-126.

Il faut également remarquer, comme cela est mis en évidence dans l'article intitulé « *When do Better Schools Raise Housing Prices? Evidence from Paris Public and Private Middle Schools* »⁹⁶, que le système éducatif exerce en retour des effets sur les territoires, en rendant plus ou moins attractifs les territoires⁹⁷.

Internats

Les internats sont l'un des éléments facilitant les déplacements des populations scolaires sur le territoire, et qui peuvent donc constituer un levier pour égaliser les conditions d'accès aux différentes voies d'étude. On peut les considérer comme un équipement d'un territoire, ou bien comme un moyen de rendre accessible ce même territoire. Comment sont-ils répartis sur le territoire ? Leur présence est-elle efficace pour attirer les élèves ?

Tandis que les départements d'Île-de-France sont peu pourvus en internat, les académies davantage rurales telles que Reims, Dijon, Clermont-Ferrand, Poitiers, la Corse et Caen en ont dans plus de 80 % de leurs lycées⁹⁸. Avec un taux d'occupation inférieur à 80 %, l'internat est un mode de scolarisation sous-mobilisé, laissant plus de 41 000 lits vacants⁹⁹ (Capgemini, 2014). Tandis que l'Ouest de la France mobilise son potentiel d'internat, le quart Nord-Est et les zones rurales laissent de nombreuses places vacantes. Capgemini souligne aussi l'absence d'une politique d'internat en faveur des établissements relevant de l'éducation prioritaire. On trouve également quelques éléments d'information à ce sujet dans *Géographie de l'école*¹⁰⁰.

À travers ce bref panorama des mécanismes de concentration et de l'attractivité des territoires, on peut voir qu'il est possible de lutter contre les distorsions d'attractivité, mais que plusieurs logiques peuvent entrer en conflit. D'un côté, les pouvoirs publics poursuivent leurs objectifs (relative égalité des territoires, dans l'équipement...) et de l'autre, les individus poursuivent leurs intérêts propres (meilleures conditions de vie, d'étude, de travail...).

Une fois ce constat dressé, il apparaît que de ces premières inégalités en découlent d'autres. Les territoires attractifs, par exemple, peuvent créer une concurrence interindividuelle, qui engendre elle-même une inégalité entre les individus les plus capables de s'adapter, et ceux qui disposent de moins de ressources. Cela aboutit, en bout de chaîne, à une répartition très inégale de la population sur le territoire, notamment selon le critère de la position sociale. Les territoires favorisés sont bien aménagés et bien dotés en ressources, et attirent les populations elles-mêmes favorisées, ce qui est le point de départ d'une logique ségrégative.

Comment décrire ces inégalités de répartition des catégories sociales selon les territoires, et quel impact peuvent-elles avoir sur les parcours scolaires, selon les territoires sociaux ?

⁹⁶ Fack, G. et Grenet, J., (2010). When do Better Schools Raise Housing Prices? Evidence from Paris Public and Private Middle Schools, *Journal of Public Economics*, 94 (1-2), 59-77.

⁹⁷ On peut citer par exemple le cas du site « Seloger.com » qui a déclaré intégrer la carte scolaire à ses annonces de logement.

⁹⁸ MENESR-Depp (2017). *Géographie de l'École* 2017 N°12, p.44.

⁹⁹ Capgemini Consulting (2014). *Analyse des besoins en termes de places d'internat en France métropolitaine et outre-mer, dans le cadre du programme d'investissements d'avenir*

¹⁰⁰ MENESR-Depp, *op. cit.*

II. Inégalités socio-spatiales (territoires sociaux)

Les inégalités sociales sont inégalement réparties sur le territoire : on parle alors d'inégalités socio-spatiales. Selon le principe d'équité, l'école doit jouer, dans une certaine mesure¹⁰¹, le rôle de chambre de compensation et permettre aux individus une certaine mobilité sociale, en corrigeant les déséquilibres sociaux initiaux. La dimension territoriale de l'éducation vient alors compléter cette dimension sociale. Les inégalités sociales peuvent se recouper avec les inégalités territoriales, mais ne doivent pas être confondues. Un individu socialement défavorisé aura plus de chance de se trouver sur un territoire défavorisé, mais cette corrélation ne fait pas nécessairement causalité. En d'autres termes, les inégalités territoriales et les inégalités sociales n'ont pas les mêmes effets sur les individus, et peuvent se cumuler. Pour approfondir cette question, on peut s'intéresser à l'article intitulé « La spatialisation des problèmes sociaux »¹⁰², qui revient sur cette démarche intellectuelle de projection sur un espace géographique des inégalités sociales.

Dans cette partie, on change donc d'angle pour attaquer le même problème des inégalités, en suivant l'énoncé de D. Behar à propos de la géographie prioritaire : « *Il s'agit d'appréhender un enjeu socio-économique – le chômage, l'exclusion sociale – sur une base territoriale justifiée par la concentration du problème à traiter. Mais ce détour par le territoire permet surtout d'éviter le procès en rupture de l'égalité républicaine auquel pourraient donner lieu des actions de « discrimination positive » ciblant directement tel ou tel groupe social. Autrement dit, ce n'est pas à proprement parler une situation territoriale qui est traitée mais une situation socio-économique localisée. La distinction est d'importance.* »¹⁰³. Ce contexte socio-économique est lui-même producteur d'autres inégalités, notamment d'inégalités scolaires¹⁰⁴. Cette seconde grande partie de l'exposé se justifie en grande partie par la préoccupation d'équité (voir page 7), second principe de lutte contre les inégalités mentionné en introduction.

1) Inégalités de capital économique et de ressources

Au cœur des inégalités sociales, on trouve les inégalités économiques. Tous les élèves ne bénéficient pas des mêmes moyens pour mener leurs études. Ce différentiel de moyens influe sur la réussite scolaire des élèves, et contrevient au principe d'équité devant l'école. Pour un panorama général de ces inégalités sociales et de leur rapport avec la scolarisation des élèves, on pourra se reporter au rapport *Inégalités sociales à l'école* du Cnesco (2016).

¹⁰¹ Les acteurs du monde de l'éducation débattent régulièrement sur la question des missions de l'école, notamment celle de savoir si l'école doit se contenter de transmettre des savoirs, indépendamment du public qu'elle accueille, ou bien si elle doit s'adapter à ses publics à travers des mesures sociales et des pratiques différenciées.

¹⁰² Tissot, S. et Poupeau, F. (2005). La spatialisation des problèmes sociaux, *Actes de la recherche en sciences sociales*, 159, p. 4-9

¹⁰³ Behar, D. (2013) Les inégalités territoriales sont-elles solubles dans le zonage ? D'une géographie prioritaire à une géographie stratégique différenciée, dans Laurent, E. (2013). *Vers l'égalité des territoires*. Ministère de l'égalité des territoires et du logement.

¹⁰⁴ Voir par exemple : Duru-Bellat, M., Mingat, A., (1988). Le déroulement de la scolarité au collège : le contexte "fait des différences...", *Revue française de sociologie*, 29, 4, pp. 649-666.

Outils de mesure

Aux outils de description du territoire évoqués précédemment s'ajoutent des indicateurs qui permettent de comprendre quels types de populations vivent sur un territoire donné. Ces indicateurs mesurent les facteurs extérieurs à l'école qui ont une influence sur la scolarité.

Au-delà de la mesure simple des capitaux économiques des populations, décrire la situation sociale des élèves est un enjeu central dans la recherche scientifique sur les inégalités sociales par rapport à l'école. Dans le but de rendre compte de la façon la plus juste de la situation, plusieurs chercheurs ont proposé des indicateurs¹⁰⁵ qui permettent de décrire la variété des situations sociales et de dégager des profils cohérents. On peut notamment citer les travaux de la Depp, et en particulier l'Indice de Position Sociale construit par T. Rocher¹⁰⁶. On peut également citer le travail exposé dans *Géographie de l'école*¹⁰⁷ sur les zones à risques d'échec scolaire et l'*Atlas des risques sociaux d'échec scolaire*¹⁰⁸, qui se base sur des facteurs tels que la précarité économique, la fragilité familiale ou culturelle pour dresser une carte des territoires où les élèves sont, statistiquement, plus enclins à rencontrer l'échec scolaire que dans d'autres plus favorisés. Citons également l'article « Tonalité sociale du contexte et expérience scolaire des élèves au lycée et à l'école primaire »¹⁰⁹ qui cherche à répondre à la même question.

On peut citer également la construction d'un indice de tonalité sociale des collèges par C. Ben Ayed, S. Broccolichi et D. Trancart dans leur article pour le rapport « Vers l'égalité des territoires¹¹⁰, qui inclut d'autres facteurs comme la part d'élèves étrangers. Enfin, on peut évoquer le travail de M. Thauvel-Richard et F. Thomas, « Typologie des collèges publics »¹¹¹, qui propose des catégories mêlant critères sociaux et critères territoriaux. Si la recherche sur le sujet ne produit pas un consensus parfait sur les outils à utiliser, on observe cependant que ces outils sont plus souvent complémentaires que concurrents, et que rares sont les indicateurs ou les variables à avoir été totalement abandonnés par manque de pertinence.

2) Inégalités de capital culturel

Outre les inégalités économiques, il faut également s'intéresser aux inégalités dans les dispositions des individus à accomplir tel ou tel parcours scolaire. Ces inégalités sont plus difficiles à mesurer, car

¹⁰⁵ Trancart, D. (1998). L'évolution des disparités entre collèges publics. *Revue française de pédagogie*, 43-53.
Givord, P., Guillermin, M., Monso, O., & Murat, F. (2016). La ségrégation sociale entre les collèges. *Éducation et formations*, n°91, 53-76.

¹⁰⁶ Rocher, T. (2016). Construction d'un indice de position sociale des élèves. *Éducation & formations*, n°90, MEN-Depp.

¹⁰⁷ Métayer, C., Monso, O. (Depp), Boudesseul, G., Caro, P., Grelet, Y., Minassian, L. et Vivent, C. (2017). Les inégalités territoriales de risques sociaux d'échec scolaire. *Géographie de l'école 2017 N°12*, pp.106-123. MEN-Depp.

¹⁰⁸ Boudesseul, G., Caro, P., Grelet, Y., Minassian, L., Monso, O. et Vivent, C. (2016). *Atlas académique des risques sociaux d'échec scolaire : l'exemple du décrochage, France métropolitaine et DOM*, 2^e édition augmentée. Marseille - Paris : Céreq - MENESR-Depp.

¹⁰⁹ Duru-Bellat, M., Le Bastard-Landrier, S., Piquée, C. & Suchaut, B. (2004). Tonalité sociale du contexte et expérience scolaire des élèves au lycée et à l'école primaire. *Revue française de sociologie*, vol. 45,(3), 441-468.

¹¹⁰ Ben Ayed, C., Broccolichi, S. et Trancart, D. (2013) Les inégalités territoriales d'éducation secondaire, dans Laurent, É. (2013). *Vers l'égalité des territoires*. Ministère de l'égalité des territoires et du logement.

¹¹¹ Thauvel-Richard, M. et Thomas, F. (2006). Typologie des collèges publics. Dans *Données sociales - La société française*. Paris : Insee.

elles s'intéressent aux pratiques des individus et à leurs motivations. Pour les décrire, on peut en appeler au concept de capital culturel introduit par P. Bourdieu et J. - P. Passeron¹¹². Le capital culturel objectivé constitue l'ensemble des biens culturels possédés et consommés par un individu, alors que le capital culturel incorporé (on parle aussi d'habitus) constitue l'ensemble des dispositions socio-culturelles acquises par un individu lors de processus de socialisation, et qui le poussent à se comporter d'une certaine façon et lui prodigue certains avantages dans l'espace social. En l'occurrence, comme l'a montré P. Bourdieu dans ses travaux, posséder un grand capital culturel est d'une grande aide pour réussir son parcours scolaire. Ce capital permet en effet de comprendre les enjeux du système scolaire, là où un individu qui en est dépourvu s'adaptera avec plus de difficulté.

Héritage familial

Dans un premier temps, comme tous les capitaux, le capital culturel est transmissible, et donc en partie hérité. Cet héritage familial varie grandement selon les individus, et en particulier, on trouve des inégalités territoriales de transmission de capital culturel. C'est aussi une manière de mesurer la reproduction sociale, et en creux la capacité de l'école à affranchir les élèves de leurs déterminismes. Sur ce sujet, on peut lire l'article d'Y. Grelet, « La reproduction sociale s'inscrit dans le territoire »¹¹³, ou encore celui de C. Dherbécourt pour France Stratégie « La géographie de l'ascension sociale »¹¹⁴, qui donne à voir un panorama des territoires selon leur capacité à lutter contre la reproduction sociale.

Dans *Géographie de l'école*¹¹⁵, on peut avoir une idée de la répartition du capital culturel institutionnalisé sur le territoire national à travers une carte indiquant le niveau de diplôme des parents par département, ainsi que leur catégorie sociale. On peut observer que la région Île-de-France (notamment Paris), la Bretagne, l'Occitanie, la région Auvergne-Rhône-Alpes et le sud de la région PACA contiennent davantage, en proportion, d'enfants avec parents diplômés du supérieur que le reste de la France. Si l'on s'intéresse à la part d'enfants avec parents sans diplôme, on voit que la part est symétriquement très faible en Bretagne, en Occitanie et en Auvergne-Rhône-Alpes. En revanche, dans certains départements d'Île-de-France et de PACA, on observe un taux significativement élevé d'élèves avec parent sans diplôme, et en même temps un nombre élevé d'élèves avec des parents à haut niveau de diplôme.

Pratiques culturelles

Les pratiques culturelles permettent d'appréhender l'habitus d'un individu, et donc d'approcher sa maîtrise des codes culturels qui pourront l'aider dans son parcours scolaire. Les travaux sur les pratiques culturelles privilégient globalement l'approche par les inégalités sociales. Ils cherchent à relier catégories sociales et types de pratiques culturelles.

On trouve cependant quelques données territorialisées dans *l'Atlas régional de la culture*¹¹⁶, notamment sur la fréquentation des musées. De même, l'article « Éducation et territoires. De la

¹¹² Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1964), *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*. Les éditions de Minuit.

¹¹³ Grelet, Y. (2004). La reproduction sociale s'inscrit dans le territoire. *In: Formation Emploi*. n°87

¹¹⁴ Dherbécourt, C. (2015). La géographie de l'ascension sociale. *Note d'analyse n°36, novembre 2015*. France Stratégie.

¹¹⁵ MENESR-Depp, *op. cité*.

¹¹⁶ MEN-Depp (2017). *Atlas régional de la culture*.

didactique du territoire au territoire apprenant ? »¹¹⁷ rappelle que les élèves ruraux ont tendance à se sous-estimer, et se trouvent moins capables d'entrer en phase avec les valeurs et les objectifs de l'école (le lien avec leurs pratiques culturelles n'est pas directement établi).

Utilisation du temps libre

Comme le montre l'article « Le temps libre des jeunes à l'épreuve des contextes territoriaux. Pratiques de loisirs et mobilités » d'O. David¹¹⁸, les usages sociaux du temps libre diffèrent selon le contexte territorial dans lequel les individus sont plongés. Or, ce temps libre est l'un des moments d'accumulation de capital culturel. C'est dans ce sens que s'inscrivent les politiques éducatives locales (PEDT) et autres politiques d'encadrement du temps libre des enfants et des jeunes.

Connaissance du monde scolaire

Le capital culturel de l'élève se voit converti, au contact de l'école, en capital scolaire (que l'on attribue plus généralement à la famille). Ce capital constitue l'ensemble des ressources disponibles pour un individu pour obtenir les meilleures performances scolaires, et pour prendre les meilleures décisions. Cela va des facilités de compréhension des exercices en classe à la perception de la hiérarchie symbolique des filières et des métiers, en passant par la maîtrise des stratégies de choix d'établissement et d'options rares.

Sur le sujet des stratégies de placement scolaire, on peut se rapporter à l'article de J.-C. François et F. Poupeau, « Les déterminants socio-spatiaux du placement scolaire »¹¹⁹, à celui de D. et E. Fassin « Une discrimination banalisée ? L'évitement de la mixité sociale et raciale dans les établissements scolaires »¹²⁰, ou au rapport de 2005 *Les pratiques d'évitement scolaire en Île-de-France*¹²¹. Ces travaux montrent comment les familles mettent en place des stratégies précises pour atteindre leurs objectifs (entre-soi, meilleur établissement...). Ils soulignent la dimension territoriale de ces calculs familiaux, et mettent en valeur que le capital scolaire est une variable qui influe sur la formation sociale des territoires.

La littérature sur le sujet du capital scolaire privilégie souvent l'angle social à l'angle territorial, mais on trouve cependant des travaux spécifiquement tournés vers l'analyse géographique¹²² comme ceux d'Oberti (2005) ou de Van Zanten (2009).

¹¹⁷ Champollion, P. et Rothenburger, C. (2018). Éducation et territoires. De la didactique du territoire au territoire apprenant ? *Revue Diversité*, n°191, p.54-63.

¹¹⁸ David, O. (2014). Le temps libre des jeunes à l'épreuve des contextes territoriaux. Pratiques de loisirs et mobilités. *Rapport de l'Observatoire de la jeunesse 2014 « Parcours des jeunes et territoires »*. INJEP.

¹¹⁹ François, J.-C. et Poupeau, F. (2008). Les déterminants socio-spatiaux du placement scolaire. *Revue française de sociologie*, 49(1), p. 93-126.

¹²⁰ Fassin, D. et Fassin, E. (2006). Une discrimination banalisée ? L'évitement de la mixité sociale et raciale dans les établissements scolaires. Dans Fassin, D. et Fassin, E. (dir.) (2006). *De la question sociale à la question raciale ? Représenter la société française*. Paris : La Découverte.

¹²¹ François, J.-C. et Poupeau, F. (2005). Les pratiques d'évitement scolaire en Île-de-France, *rapport pour le ministère de l'Éducation nationale, en réponse à l'appel d'offre sur « Les disparités territoriales en éducation »*

¹²² Oberti, M. (2005). Différenciation sociale et scolaire du territoire : inégalités et configurations locales, *Sociétés contemporaines* 2005/3 (no 59-60), p. 13-42.

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

Autonomisation et mobilité : plus qu'une question d'équipement, une problématique sociale

Comme cela a été évoqué précédemment, l'autonomisation des élèves est un élément important pour leur devenir scolaire. La dépendance au milieu familial peut créer de la reproduction sociale, l'entre-soi peut empêcher l'élève de se projeter et limiter ses ambitions, de même que la dépendance financière.

Or cette autonomisation des élèves n'est pas la même selon les territoires, que ce soit pour des raisons pratiques (par exemple dépendance aux parents en milieu rural, et difficultés pour se déplacer) ou sociales. Sur ce sujet, on peut consulter l'article « Parcours d'autonomisation : des formes de ségrégation spatiale qui impactent les conditions de vie. »¹²³ ou « La nuit : une nouvelle frontière pour les jeunes des espaces périurbains ? »¹²⁴, ou encore « Le logement des parents influence-t-il les choix d'études supérieures ? »¹²⁵.

La question de la mobilité pose d'une part la question des possibilités de cette mobilité, et d'autre part des motivations et du choix de la mobilité. Il n'est parfois pas évident de distinguer si les comportements relèvent du choix ou de la contrainte. C'est l'objet de travaux comme l'article « Mobilités, spatialités : entre choix maîtrisés et contraintes subies »¹²⁶, qui tentent de cerner ce qui relève de l'inégalité fondée sur des choix et de l'inégalité fondée sur une contrainte. Pour un panorama général des dispositifs et des situations de mobilité des étudiants, on peut consulter l'avis du CESE¹²⁷. De manière générale, la question est davantage centrée sur les étudiants, et plus traitée sous l'angle « inégalités sociales » que territoriales¹²⁸.

Conception de l'espace

Comme l'évoque P. Bourdieu dans un passage de son ouvrage *La misère du monde*¹²⁹, les lieux ont un effet sur les comportements sociaux, et changent la conception de l'espace que se fait un individu. Cet effet lieu peut être décliné, par exemple en effet de quartier¹³⁰. C'est pourquoi certains travaux se penchent sur les conceptions de l'espace par l'individu, selon le territoire, comme l'article « Ancrage et mobilité des enfants de ZUS : enjeux des déplacements hors du quartier »¹³¹.

¹²³ Labadie, F. (dir) (2014). Parcours d'autonomisation : des formes de ségrégation spatiales qui impactent les conditions de vie, *Rapport de l'Observatoire de la jeunesse « Parcours des jeunes et territoires »*, INJEP.

¹²⁴ Didier-Fèvre, C. (2018). La nuit : une nouvelle frontière pour les jeunes des espaces périurbains ? *Géococonfluences*.

¹²⁵ Laferrère, A. (2011). Le logement des parents influence-t-il les choix d'études supérieures ? dans Galland, O., Verley, E. et Vourc'h, R. *Les Mondes étudiants* (p.105-114). Paris : La Documentation française.

¹²⁶ Labadie, F. (dir) (2014). Mobilité, spatialités : entre choix maîtrisés et contraintes subies, *Rapport de l'Observatoire de la jeunesse « Parcours des jeunes et territoires »*, INJEP.

¹²⁷ Bernardin, J.-F. (2011). *La mobilité des jeunes*, Avis du Conseil économique, social et environnemental.

¹²⁸ Sur ce sujet, d'un point de vue « inégalités sociales », on trouve des travaux sur des points précis, comme par exemple ceux de Rouquette, C. (2001). Départs en vacances : la persistance des inégalités, *Économie et statistiques*, n° 345.

¹²⁹ Bourdieu, P. (1999). Effets de lieu, in P. Bourdieu (dir.), *La Misère du monde*. Paris, Seuil, p. 159-167.

¹³⁰ Authier, J.-Y., Bacqué, M.-H. et Guérin-Pace, F. (2007). Le quartier. Enjeux scientifiques, actions politiques et pratiques sociales, in Bacqué M.-H., Fol S. *Effets de quartier : enjeux scientifiques et politiques de l'importation d'une controverse*. La Découverte, p.181-193

¹³¹ Oppenchain, N. (2014). Ancrage et mobilité des enfants de ZUS : enjeux des déplacements hors du quartier, dans *Rapport de l'Observatoire de la jeunesse 2014 « Parcours des jeunes et territoires »*, INJEP.

Les individus nouant un rapport affectif avec le territoire sur lequel ils vivent, ils ressentent parfois un attachement qui peut entrer en ligne de compte lors de leur choix scolaires, notamment en matière d'orientation. S'il est difficile, voire impossible de discerner ce qui relève du libre arbitre et ce qui relève de l'imprégnation culturelle et affective, certains travaux tentent d'explicitier les enjeux de la mobilité pour des individus ayant déjà leur propre conception de l'espace et de leur capacité de déplacement. On peut citer les travaux sur le sentiment d'appartenance, comme « Quels sentiments d'appartenance pour les jeunes ruraux : Réflexions à partir d'enquêtes dans les Combrailles auvergnates. »¹³² ou « Sentiment d'appartenance et territoires identitaires. »¹³³. On pourra également se reporter au concept de territorialité en géographie, qui désigne la manière dont les individus s'approprient un espace, le délimitent, le font vivre collectivement à travers des productions culturelles et symboliques. Les travaux sur le sujet sont davantage qualitatifs que quantitatifs. Ces lectures permettent de mettre en lumière une tension, du point de vue des politiques publiques, entre des objectifs égalitaires (amener une certaine proportion d'une classe d'âge, tous territoires confondus, à décrocher un niveau de diplôme élevé), des objectifs en termes d'emploi et de débouchés (former des individus dans des secteurs porteurs ou en demande de travailleurs) et des objectifs en termes de libertés individuelles (permettre aux individus de poursuivre leurs aspirations). L'évaluation des inégalités en devient d'autant plus difficile : est-il injuste que dans les régions fortement rurales, les élèves aient tendance à faire des études plus courtes, à étudier dans un territoire proche de leur lieu de résidence et à privilégier les métiers en rapport avec les bassins d'emploi locaux ? Comment offrir les mêmes possibilités à tout le monde, et surtout, comment ouvrir l'horizon de tous les élèves ? Le parcours scolaire idéal doit-il être déterritorialisé (que chacun considère les options qui lui sont offertes au plan national) ? La réponse à ces questions d'ordre politique et moral peut varier selon les options politiques choisies.

Sur la conception différenciée de l'espace selon les individus, on peut également s'intéresser au concept de capital spatial, développé notamment dans l'ouvrage *Sur la dimension spatiale des inégalités : contribution aux débats sur la « mobilité » et le « capital spatial »*¹³⁴. Cette notion de capital spatial permet de compléter efficacement celles de capital social et culturel, en identifiant les variables et les facteurs susceptibles de faire se déplacer un individu, de le faire habiter à un endroit donné, et de prendre la mesure des capacités de déplacement de chacun et de son appétence au déplacement ou à la sédentarité.

Dans cette partie, nous avons pu voir qu'il existe une forte corrélation entre niveau social et localisation sur le territoire. Les caractéristiques sociales influent fortement sur la répartition spatiale des individus. Symétriquement, l'endroit où vit un individu influence sa conception du monde, son habitus, et son statut social. Dans ce processus complexe, l'école semble avoir un rôle à jouer. Plusieurs travaux, comme ceux de Givord et Trancart montrent que les inégalités socio-spatiales se traduisent en inégalités de résultats scolaires. On peut également citer les articles « Brevet des

¹³² Rieutort, L. & Thomasson, C. (2015). Quels sentiments d'appartenance pour les jeunes ruraux : Réflexions à partir d'enquêtes dans les Combrailles auvergnates. *Pour*, 228, (4), 93-104.

¹³³ Guérin-Pace, F. (2006). Sentiment d'appartenance et territoires identitaires. *L'Espace géographique*, tome 35, (4), 298-308.

¹³⁴ Ripoll, F. et Veschambre, V. (2005). *Sur la dimension spatiale des inégalités: contribution aux débats sur la « mobilité » et le « capital spatial »*. Rural-Urbain. Nouveaux liens, nouvelles frontières. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

collèges en Île-de-France. Réussite à l'examen et inégalités sociales des territoires vont de pair »¹³⁵ ou encore « Le retard scolaire en 6^e : plus fréquent dans les territoires les plus défavorisés »¹³⁶ qui font le lien entre territoires défavorisés et résultats scolaires. Quels sont les vecteurs de conversion de ces inégalités socio-spatiales en inégalités scolaires ? L'école peut-elle lutter contre ?

III. Inégalités scolaires spatialisées (inégalités territoriales intra-scolaires)

Une fois les inégalités territoriales et de capitaux passées par le filtre de l'école, il en résulte des inégalités de résultats (ou de capital culturel institutionnalisé). À cela s'ajoutent des inégalités de conditions d'étude et de conditions de vie à l'école, ainsi que de possibilités scolaires. Ces inégalités n'ont pas été déterritorialisées. Comme on peut le voir à travers les cartes de la *Géographie de l'école*¹³⁷, ou encore à travers des indicateurs comme les résultats aux diplômes nationaux par académie, DNB ou baccalauréat par exemple, on peut constater que de nombreuses inégalités persistent, voire s'amplifient.

L'article de S. Broccolichi « L'espace des inégalités scolaires: Une analyse des variations socio-spatiales d'acquis scolaires dégagées des optiques évaluatives »¹³⁸ permet de faire le lien entre les inégalités socio-spatiales évoquées précédemment et les inégalités abordées dans cette partie. L'auteur montre que selon les territoires que l'on observe, croisés avec les caractéristiques sociales des familles, on obtient des variations significatives de résultats.

Dans cette partie, il y aura donc deux volets : l'un portant sur les inégalités de résultats constatées, et l'autre sur les inégalités de ressources, dans le but d'estimer si la dynamique de l'école va à l'encontre de la spirale «déterminismes sociaux/territoriaux/scolaires ». Cette dernière partie est à lier au principe d'équité, mais aussi à celui d'égalité des places, présentés précédemment.

1) Inégalités des résultats

Avant de s'intéresser aux inégalités de résultats, il faut définir des outils et instruments de mesure. En termes de résultats, on peut dégager plusieurs grands axes : les résultats d'évaluation des élèves (leurs notes), les résultats en sortie de parcours scolaire (orientation des élèves), les résultats de satisfaction (déclarations des usagers), les résultats par rapport à la formation citoyenne (aptitudes à la vie politique, pratique du vote...). Cette partie du rapport se concentrera sur les deux premiers types de résultats, sur lesquels on dispose de données exploitables avec une dimension territoriale.

¹³⁵ Couleaud, N., Poncelet, T., Insee Île-de-France ; Capillon, J., Ngo, C., Rectorat de Créteil ; Derosier, A., Gilotte, O., Rectorat de Paris ; Didier, A., Gauthier, L., Rectorat de Versailles (2016). Brevet des collèges en Île-de-France Réussite à l'examen et inégalités sociales des territoires vont de pair, *INSEE Analyses* n°40.

¹³⁶ Baccaïni, B., de Lapasse, B., Lebeauupin, F. et Monso, O. (2014). Le retard scolaire en 6^e : plus fréquent dans les territoires les plus défavorisés, *Insee Première* n° 1512.

¹³⁷ MENESR-Depp, op. cité

¹³⁸ Broccolichi, S. (2009). L'espace des inégalités scolaires: Une analyse des variations socio-spatiales d'acquis scolaires dégagées des optiques évaluatives. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 180,(5), 74-91.

Les inégalités de résultats sont ordinairement davantage commentées et étudiées sur le plan international. Dans le cadre de ce rapport, nous avons choisi de nous restreindre au cadre national, en prenant en compte les conceptions historiques et politiques des inégalités propres à la France.

Dans le cadre-même du territoire français, la mesure des résultats pose toujours question. Quels sont les « bons » indicateurs ? La question de l'évaluation de ces inégalités est délicate, le principal problème étant celui des indicateurs utilisés pour produire des comparaisons. En l'absence d'évaluations standardisées exhaustives, les indicateurs privilégiés sont en règle générale les résultats aux diplômes nationaux (DNB et baccalauréat), ainsi que le taux de poursuite dans le supérieur ou le taux de redoublement. Chacun de ces indicateurs doit être considéré avec prudence. Dans le cas du DNB notamment, il doit être pris en considération que, malgré le caractère national de des épreuves écrites terminales, le contrôle continu entre largement en compte dans la notation, et que des commissions d'harmonisation des résultats existent au niveau académique. Concernant le taux de poursuite dans le supérieur, il ne permet pas d'appréhender la nature des choix des élèves, alors que le taux de redoublement relève des établissements et des politiques locales en matière de redoublement. Les résultats présentés doivent donc être interprétés prudemment.

Des résultats qui varient grandement selon les académies, les départements, les communes, les établissements et les classes

Avec ces limites en tête, on peut s'intéresser aux travaux sur ces inégalités. Pour un panorama cartographique, on peut se reporter à la *Géographie de l'école*, qui se penche sur des indicateurs tels que le retard scolaire, l'orientation en fin de troisième, la réussite aux examens et les difficultés de lecture. Pour appréhender la dynamique générale des inégalités, on peut se rapporter par exemple à l'article de D. Trancart, « L'évolution des disparités entre collèges publics »¹³⁹, et pour une observation plus récente, à l'article « Les inégalités territoriales d'éducation secondaire »¹⁴⁰. De même les articles « Les inégalités territoriales d'éducation secondaire »¹⁴¹ et « Fragmentations territoriales et inégalités scolaires : des relations complexes entre la distribution spatiale, les conditions de scolarisation et la réussite des élèves »¹⁴² donnent à voir les inégalités scolaires territoriales, en faisant le lien notamment avec les inégalités socio-spatiales précédemment évoquées. Concernant les inégalités de diplomation, on peut consulter par exemple la note d'information de la Depp intitulée « Les jeunes sans diplôme sont inégalement répartis sur le territoire »¹⁴³.

De ces études, il ressort que certaines régions réussissent mieux que la moyenne, telles que la Bretagne, la Nouvelle-Aquitaine, et d'autres moins telles que les Hauts-de-France. On retrouve des

¹³⁹ Trancart, D. (1998). L'évolution des disparités entre collèges publics. *Revue française de pédagogie*, 124, p. 43-54.

¹⁴⁰ Ben Ayed, C., Broccolichi, S. et Trancart, D. (2013), Les inégalités territoriales d'éducation secondaire. *Rapport Laurent, É. (dir) (2013). Vers l'égalité des territoires*. Ministère de l'égalité des territoires et du logement.

¹⁴¹ *Ibid*

¹⁴² Ben Ayed, C., Broccolichi, S., Trancart, D. et Mathey-Pierre, C. (2007). Fragmentations territoriales et inégalités scolaires : des relations complexes entre la distribution spatiale, les conditions de scolarisation et la réussite des élèves. *Education & formations*, n°74.

¹⁴³ Jaspar, M.-L. (2015). Les jeunes sans diplôme sont inégalement répartis sur le territoire. *Note d'information* n°46. MEN-Depp.

écarts significatifs entre départements (voir par exemple le rapport du Cnesco sur l'Île-de-France¹⁴⁴), entre communes, entre établissements et même entre classes.

En effet, si l'on s'intéresse au plus petit territoire que l'on peut définir en éducation (l'établissement puis la classe), on voit qu'il existe de très fortes différences dans les taux de réussite aux examens. Ainsi, le rapport du Cnesco sur les inégalités en Île-de-France montre que ces écarts peuvent aller jusqu'à plus de 60 % d'écart dans les taux de réussite au brevet à l'examen terminal pour les collèges, d'un établissement à un autre. On peut donc retenir que les résultats varient selon l'échelle à laquelle on observe les territoires, mais qu'elles se retrouvent à tous les niveaux.

Le cas de l'école rurale

Selon les types de territoires, les classes ne se forment pas de la même façon. En France, dans le premier degré, on distingue traditionnellement l'école rurale de l'école des villes, l'école rurale étant caractérisée par des classes plus petites, avec des formes spécifiques comme la classe unique. Au niveau des résultats, l'école rurale semble être légèrement plus performante que l'école urbaine, mais le débat sur la question ne semble pas arrêté.

Dans le débat sur les inégalités scolaires, la question de l'école rurale fait l'objet depuis plusieurs années de controverses, en particulier sur la question de la classe unique. La question de l'efficacité de cette école est au centre du problème. En France, on peut citer les travaux de F. Oeuvarard sur le sujet qui ont permis de poser les principaux enjeux et d'évaluer la performance de ces écoles¹⁴⁵. À la suite de ces travaux, on trouve notamment ceux de C. Leroy-Audouin, A. Mingat et B. Suchaut¹⁴⁶. Champollion (2005), Alpe et Fauguet (2008) montrent que les écoles rurales de montagne se caractérisent par un bon niveau de réussite aux épreuves d'évaluation standardisée. À l'étranger, on peut citer les travaux de S. Veenman¹⁴⁷ ou de D. Pratt¹⁴⁸ qui se sont penchés sur cette même question. Il semble que la plupart des rapports sur la question de la classe unique pointe un effet positif sur les résultats scolaires, avec des effets parfois différents selon les matières (plutôt une absence d'effet en français et un effet positif en mathématiques)¹⁴⁹.

¹⁴⁴ Botton, H. et Mileto, V. (2018). *Quartiers, égalité, scolarité*. Paris. Cnesco

¹⁴⁵ Oeuvarard, F. (1995). Les performances en français et en mathématiques des écoles à classes uniques. *Éducation & formations*, n° 43, pp 113-116. MEN-Depp.

Oeuvarard, F. (1993). Les performances de l'école rurale. Quelle mesure, dans quels objectifs ? *Ville-Ecole-intégration. Enjeux*, n°134.

Oeuvarard, F. (1990). Les petits établissements scolaires : le cas des classes uniques. *Éducation & formations*, n°25, pp. 11-26. MEN-Depp.

¹⁴⁶ Leroy-Audouin, C. et Mingat, A. (1995). *L'école primaire rurale en France : structure des classes, efficacité pédagogique et intégration au collège*. Rapport pour la direction de la prévision, Ministère de l'économie. 51 p. Paris.

Leroy-Audouin, C. et Suchaut, B. (2006). Efficacité pédagogique des classes à plusieurs cours : des résultats qui relancent le débat. *Note de l'IREDU*, n° 06/01.

Leroy-Audouin C. et Suchaut, B. (2007). Les classes à plusieurs cours : Principes de constitution, affectation des élèves et effets pédagogiques. *Les cahiers de l'IREDU*, n°69.

¹⁴⁷ Veenman, S. (1995). Cognitive and noncognitive effects of multigrade and multi-age classes: A best-evidence synthesis. *Review of Educational Research and Evaluation*, 65, 319-381.

Veenman, S. (1997). Combination Classrooms Revisited. *Educational Research and Evaluation*, 3 (3), 262-276

¹⁴⁸ Pratt, D. (1986), On the merits of multiage classrooms. *Research on Rural Education*, 3 (3), 111-115.

¹⁴⁹ Pour une analyse détaillée des déterminants qui jouent dans la réussite des élèves en milieu rural, on pourra se reporter à la thèse de Lallai, D. (2016). *Les déterminants des performances scolaires des écoles rurales : l'exemple des élèves de CM2 des classes à plusieurs cours dans les Alpes de Haute-Provence*. Thèse de doctorat.

En comparaison, l'école urbaine est en moyenne plus grande, et semble protéger davantage les élèves du décrochage¹⁵⁰. La comparaison rural/urbain est au cœur de controverses politiques sur l'allocation des moyens. En effet, une tension se crée autour de l'accent mis par les politiques éducatives sur les territoires urbains (avec notamment les politiques d'éducation prioritaire), qui déboucherait à terme sur une baisse des moyens accordés aux écoles rurales. C'est le sens du rapport Duran (2016), qui préconise la multiplication des RPI en milieu rural (ce qui signifierait des fermetures de classes, et peut-être à terme d'écoles), avec la mise en place de « conventions ruralité » (accords entre la collectivité et l'État pour un gel temporaire du nombre de postes en échange d'un regroupement).

Orientation

Les inégalités de résultats scolaires, ainsi que les autres facteurs précédemment évoqués, aboutissent à des inégalités dans l'orientation des élèves. Les liens complexes entre résultats, orientation souhaitée et orientation effective sont rarement examinés explicitement par la recherche.

Sans entrer dans ce niveau d'analyse, on peut citer des articles qui s'intéressent à l'orientation en milieu rural (Cizeau, 2011). « Enjeux scolaires, enjeux de classes: Scolarisation et orientation d'une jeunesse rurale » et « La course d'orientation des jeunes ruraux »¹⁵¹, au processus d'élaboration de l'orientation chez les jeunes d'origine populaire (voir « Le choix du BTS. Entre construction et encadrement des aspirations des bacheliers d'origine populaire »¹⁵²), et au contexte scolaire général (voir « Impact du contexte scolaire dans l'élaboration des choix d'études supérieures des élèves de terminale »¹⁵³). Ces travaux démontrent les spécificités d'orientation liées à des types de territoires géographiques ou sociaux (rural, milieu populaire...). A travers leur environnement physique, le type de terrain, l'aménagement du territoire, l'emploi des adultes de référence, les possibilités de déplacement offertes, les élèves construisent un rapport à leur avenir différent. Ainsi les jeunes ruraux sont davantage enclins à faire des choix d'orientation, qui les amèneront à étudier et à travailler plus proches de leur territoire d'origine que les jeunes urbains.

Au niveau académique, on peut souligner quelques spécificités :

- les académies avec une orientation majoritaire en voie générale et technologique (compris entre 63 % et 77 % à Paris) : Paris, Versailles, Créteil, Rennes, Bordeaux, Toulouse et Lyon ;
- les académies avec une dominante en voie générale et technologique (supérieur à 63 %), avec un apprentissage développé (supérieur à 6 %) : Corse, Nice ;
- les académies avec une orientation importante en voie professionnelle (entre 28,5 % et 48 %) : Nancy, Metz, Reims, Lille, Amiens, Clermont-Ferrand, Limoges et les Outre-mer ;
- les académies avec un apprentissage développé (entre 6 % et 9 %) : Orléans-Tours, Poitiers et Strasbourg ;
- les académies avec une orientation mixte : Besançon, Caen, Dijon, Nantes et Rouen.

¹⁵⁰ Caro, P. (2017). *Inégalités scolaires d'origine territoriale en France métropolitaine et d'Outre-mer*. Paris. Cnesco.

¹⁵¹ Grelet, Y. et Vivent, C. (Espaces et Sociétés (ESO), centre associé régional du Céreq pour la région Basse-Normandie), (2011). La course d'orientation des jeunes ruraux, *Céreq Bref*, n°292

¹⁵² Orange, S. (2010). Le choix du BTS. Entre construction et encadrement des aspirations des bacheliers d'origine populaire, *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 183, p. 33-47.

¹⁵³ Nakhili, N. (2005). Impact du contexte scolaire dans l'élaboration des choix d'études supérieures des élèves de terminale. *Éducation & formations*, n°72, 155-167. MEN-Depp.

2) Inégalités sur l'offre et sur la nature de l'enseignement

Autour des travaux de Coleman (1966) puis de Hanushek (1971), la question de l'effet des ressources déployées a été débattue. L'existence même d'un effet sur les résultats scolaires est questionné, comme cela est résumé par la formule très abusivement attribuée à J. Hanushek « *Money doesn't matter* ». Ce questionnement, très anglo-américain, semble la suite logique du constat de grandes inégalités territoriales dans le déploiement des ressources, dans un type de système scolaire largement décentralisé et concurrentiel. Cependant, en France, on peut s'interroger sur l'adéquation entre l'allocation des moyens, et la politique d'équité revendiquée, comme le font Dherbécourt et Le Ru (2017). De même, on peut se demander à quel point l'allocation centralisée des ressources est contraignante, puisque l'affectation des enseignants peut être influencée, dans une certaine mesure, par les préférences des enseignants. En d'autres termes, les ressources étudiées ci-après ne doivent pas être considérées comme relevant totalement du contrôle étatique, mais davantage comme des leviers sur lesquels la puissance publique peut influencer avec une certaine intensité.

L'idée d'isoler par la recherche les meilleures pratiques et les meilleures ressources pour faire réussir les élèves s'est imposée comme un domaine porteur. Les travaux sur les effets-écoles et les effets-maîtres se sont multipliés (pour une synthèse, voir Bressoux (1994)). De ces travaux ne semble émerger aucun consensus scientifique fort, mais davantage un ensemble de nouvelles questions et de nouvelles problématiques. La recherche s'intéresse de plus en plus à des phénomènes microsociaux, tels que l'effet de la composition des classes ou encore l'importance du hasard dans la formation de situations défavorables (sur ces deux sujets voir Ly, Maurin et Riegert (2014)). L'une des idées centrales des travaux d'Hanushek, celle de *value-added assessment*, ou évaluation de la valeur ajoutée (des établissements), a cependant été adoptée par de nombreux chercheurs et s'est montée prolifique dans ses développements. En France notamment, la Depp a fait sien ce concept pour créer l'IVAL (Indicateur de Valeur Ajoutée des Lycées), et travaille actuellement sur la production d'un indicateur similaire pour les collèges, l'IVAC.

Moyens

Au niveau scolaire, le niveau de dépense dépend grandement des collectivités territoriales d'une part, mais aussi des territoires délimités par le zonage REP. Comme on peut le voir dans le dossier de synthèse *Éducation et territoires* du Cnesco, les collectivités territoriales n'investissent pas toutes l'éducation à la même hauteur. Depuis 2015, un nouveau mode d'allocation avec prise en compte de critères sociaux est expérimenté dans le premier degré sur un modèle proposé par la Depp. Si l'évaluation est concluante, il est possible qu'elle soit ensuite généralisée.

En 2016, le taux de collégiens en REP et REP+ est 20,9 %¹⁵⁴. Un élève sur cinq bénéficie donc de l'éducation prioritaire. Cependant, environ 70 % des élèves défavorisés ne sont pas scolarisés dans un établissement appartenant aux REP ou aux REP+¹⁵⁵. Les académies à fort taux d'élèves bénéficiaires de l'éducation prioritaire en 2005, comme en 2016 sont celles des Outre-mer, à commencer par la Guyane, celles de Corse, de Créteil, de Lille et d'Aix-Marseille. Ailleurs, le tissu des communes bénéficiaires est très lâche.

¹⁵⁴ ÉCLAIR (écoles, collèges, lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite) et RRS (réseau de réussite scolaire)

¹⁵⁵ MEN-Depp (2018). L'éducation prioritaire. État des lieux. *Note d'information n°18.02*.

Qualité de vie

Peu de travaux abordent la question de la qualité de vie à l'école sous l'angle territorial. Dans la *Géographie de l'école*, on trouve également des informations sur les variations de la surface moyenne disponible dans les établissements par élève selon les départements.

Les conditions d'accueil des élèves dans le second degré (public) ne sont pas les mêmes pour tous les élèves¹⁵⁶. La surface moyenne par élève est globalement plus étendue pour les lycéens (21,1 m²) que pour les collégiens (15,1 m²).

On peut opposer les collèges des départements ruraux qui offrent le plus d'espace aux élèves, avec en moyenne 20 m² (Cantal, Lozère, Corrèze, Haute-Marne et Marne) à ceux de Paris et de Créteil qui sont plus petits (13,8 m² et 11,6 m²).

Concernant les lycées, les trois académies d'Île de France, la plupart des académies du Sud ainsi que celles des Outre-mer disposent d'une surface par lycéen inférieure à 20 m².

Offre de formation

Le territoire et ses opportunités ont un impact dans les choix d'orientation des élèves, c'est pourquoi l'offre de formation peut être déterminante pour les parcours des élèves de ce territoire¹⁵⁷. De même, on peut considérer qu'il faut donner aux familles les moyens de réaliser leurs projets scolaires, et donc qu'il faut être attentif aux offres que l'on propose aux « consommateurs d'école »¹⁵⁸.

Pour connaître les possibilités d'accès aux formations d'élite, on peut se référer au rapport *Les disparités territoriales dans l'accès aux formations d'élite. La situation des Pays de la Loire au regard des autres régions françaises*.¹⁵⁹ qui montre à partir de l'exemple d'un territoire comment se forment des inégalités d'accès.

Sur l'exemple des classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE), le rapport d'Y. Dutercq pour le Cnesco¹⁶⁰ dresse un bilan des inégalités et de la répartition des étudiants en CPGE sur le territoire. Toujours à propos des CPGE, il existe des disparités territoriales qui sont qualifiées d'inexplicables dans le rapport IGEN 2015-088(2015)¹⁶¹. Certaines académies ont des viviers très larges (un vivier étant défini comme le nombre d'élèves avec mention bien ou très bien au baccalauréat) et un faible taux de poursuite en classe préparatoire (Strasbourg, Grenoble...), alors que d'autres ont un vivier plus restreint (en proportion) et un fort taux de poursuite en CPGE (Créteil, Reims, Aix-Marseille, la Martinique...). Ces disparités se retrouvent au niveau départemental. Certains départements

¹⁵⁶ MEN-Depp (2017). *Géographie de l'École 2017 N°12*, p.44.

¹⁵⁷ Grelet, Y. (2006). Des territoires qui façonnent les parcours scolaires des jeunes. *Bref, CERREQ*, 228(4).

¹⁵⁸ Ballion, R. (1982). *Les consommateurs d'école: stratégies éducatives des familles*. Stock.

¹⁵⁹ Buisson-Fenet, H., Burban, F., Daverne, C., Dutercq, Y., Guibert, P. et al. (2010). *Les disparités territoriales dans l'accès aux formations d'élite. La situation des Pays de la Loire au regard des autres régions françaises*. Rapport de recherche, Centre de recherche en éducation de Nantes, Université de Nantes.

¹⁶⁰ Dutercq, Y. (2017). *Les inégalités sociales et territoriales d'accès aux CPGE : quelles évolutions ?* Paris. Cnesco.

¹⁶¹ Rapport IGEN (2015) *Les parcours scientifiques et techniques dans l'enseignement secondaire du collège à l'enseignement supérieur*. Rapport n°2015-088

semblent favoriser l'accès en CPGE (Finistère, Gard, Corrèze...). Les travaux sur ces disparités manquent pour expliquer l'origine de ces inégalités.

Concernant l'offre d'enseignement privé, on observe¹⁶² que dans le second degré, plus d'un élève sur cinq est scolarisé dans un établissement privé (contre 13,7 % dans le premier degré) et cela concerne de manière équivalente le collège et le lycée. L'enseignement privé est particulièrement représenté en Bretagne, dans les Pays de la Loire, en Vendée, au sud du Massif central et en Alsace. La part des élèves scolarisés dans le privé dans ces territoires dépasse les 50 %.

Selon l'Observatoire des territoires, c'est dans les grands pôles urbains que l'on observe la plus forte proportion d'élèves du secondaire scolarisés dans le privé (22 %). A Paris ce taux monte à 36,2 %. A *contrario*, les élèves du secondaire résidant dans les communes isolées sont globalement peu scolarisés dans le privé (13,5 %)¹⁶³.

Qualité de l'enseignement : effet école, effet maître, et répartition des ressources

Selon le territoire où se trouve un établissement, la nature de l'enseignement qui y est dispensé peut varier grandement. Pour une synthèse sur les effets-écoles et effets-maîtres, on peut se tourner vers l'article de P. Bressoux (1994), « Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres »¹⁶⁴ et vers l'article d'O. Rey « Des établissements qui font la différence ? Quelques éclairages des recherches »¹⁶⁵. Il semble difficile d'isoler parfaitement ces effets. On peut cependant retenir qu'on estime généralement qu'ils interviennent dans une fourchette de 10 % à 40 % de variance expliquée des résultats scolaires, par exemple selon l'âge des élèves et leur niveau scolaire. De plus, il est difficile de savoir quelles sont les variables qui ont un effet, à la fois chez les enseignants et dans les établissements. Plusieurs hypothèses ont été testées sans grand succès, telles que le niveau de qualification des enseignants ou la taille des établissements. Sur cette dernière variable, on peut citer l'article « Une question de taille¹⁶⁶ », qui met en lumière un effet taille d'établissement conjugué aux variables sociales. L'article démontre que plus l'établissement est grand, plus les élèves socialement défavorisés ont des résultats faibles, là où les résultats des élèves issus de milieux favorisés semblent indépendants de la taille des établissements. S'il faut rester prudent quant à une interprétation causale, on a ici une piste sur une variable habituellement très difficile à exploiter.

A propos de la qualification des enseignants, il est également difficile de savoir quels effets cela peut avoir sur les résultats des élèves. D'un point de vue descriptif, on note que les enseignants contractuels et les néo-titulaires ne sont pas répartis de manière homogène sur le territoire national, de même que les enseignants les plus âgés, comme le montre le rapport de P. Caro pour le Cnesco¹⁶⁷. Dans la *Géographie de l'école*, on trouve des données sur la répartition des enseignants selon leur

¹⁶² MEN-Depp (2017). *Géographie de l'École 2017 N°12*, p.30.

¹⁶³ CGET, Observatoire des territoires, *Éducation et enseignement supérieur, approche territoriales*, Fiche d'analyse de l'Observatoire des territoires 2017 http://www.observatoire-des-territoires.gouv.fr/observatoire-des-territoires/sites/default/files/Fiche-OT-education_ES.pdf

¹⁶⁴ Bressoux, P. (1994). Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres. *Revue Française de Pédagogie*, 108, 91-137

¹⁶⁵ Rey, O. (2007). Des établissements qui font la différence? Quelques éclairages des recherches. *Administration & Éducation*, Bulletin de l'AFAE, 2007(1), 113-124

¹⁶⁶ Afsa, C. (2014). Une question de taille. *Éducation & formations* n°85, pp. 63-72, MEN-Depp.

¹⁶⁷ Caro, P. (2017). Inégalités scolaires d'origine territoriale en France métropolitaine et d'Outre-mer. Paris. Cnesco.

âge sur le territoire (à l'échelle départementale et régionale). Sur cette donnée, on peut également consulter la note de France Stratégie « Elèves, professeurs et personnels des collèges publics sont-ils équitablement répartis ? »¹⁶⁸, qui en propose une mise en perspective par la question de l'équité (sans poser la question de l'efficacité de ces enseignants).

On peut également mentionner la question de la stabilité des enseignants dans un établissement. D'après Ronfeldt *et al.* (2013), un taux de turnover enseignant élevé est corrélé à des résultats scolaires des élèves plus faibles. Dans le rapport sur les inégalités en Île-de-France du Cnesco (2018), on peut voir que le turnover des enseignants est généralement plus élevé dans les territoires défavorisés socialement.

Taille et constitution des classes

La classe est le plus petit territoire sur lequel la recherche travaille. Or ce dernier échelon semble être d'une importance capitale. Comme le montre l'article « La constitution des classes nuit-elle à la mixité sociale et scolaire ? Ségrégation « passive » et ségrégation « active » dans les collèges et lycées d'Île-de-France »¹⁶⁹, la composition des classes peut avoir un impact majeur sur la mixité notamment. Les auteurs notent que ces problèmes de composition sont en grande partie liés au hasard (70 %-85 %), ce qui implique qu'une mixité au niveau de la classe passe par une politique active de construction de celle-ci.

Au sujet de la taille des classes, on peut citer un nombre conséquent de travaux qui traitent de la question¹⁷⁰. Pour une synthèse, on se reportera à l'article de D. Meuret « Les recherches sur la réduction de la taille des classes »¹⁷¹ (2001). La question est encore soumise à débat, cependant il semble se dégager qu'une réduction substantielle de la taille des classes (en dessous de 20 élèves) peut avoir un effet significatif sur les résultats des élèves, et notamment un effet plus fort sur les élèves jeunes, issus de milieux sociaux défavorisés. C'est dans cette optique qu'a notamment été engagée en 2017 la politique de réduction des tailles de classe de CP et CE1 en REP et REP+.

Un autre indicateur, légèrement plus précis que celui de la taille des classes pour le second degré, est le nombre d'élèves par structure. Il représente le nombre d'élèves moyen face à un enseignant pendant la durée des cours (et prend donc en considération les séances en demi-groupes,, par exemple...). On retrouve, à l'échelle communale notamment, des disparités entre territoires concernant cet indicateur. D'après les chiffres produits par le Cnesco, le nombre moyen d'élèves par structure au collège et au lycée varie de 13,7 à 29,5. Les territoires qui ont les classes les plus

¹⁶⁸ Dherbécourt, C. et Le Ru N., (2017). Elèves, professeurs et personnels des collèges publics sont-ils équitablement répartis ? *Note d'analyse n°61 de France Stratégie*.

¹⁶⁹ Ly, S-T., Maurin, E. et Riegert, A. (2014). La constitution des classes nuit-elle à la mixité sociale et scolaire ? Ségrégation « passive » et ségrégation « active » dans les collèges et lycées d'Île-de-France. *Les notes de l'IPP n°13*

Voir aussi Ly, S. T. & Riegert, A. (2016). Mixité sociale et scolaire et ségrégation inter- et intra-établissement dans les collèges et lycées français

¹⁷⁰ Valdenaire, M. (2006). Do Younger Pupils Need Smaller Classes? Theory and Evidence from France, *mimeo Ecole d'Economie de Paris*.

Wössmann, L. & West, M. (2006). Class-Size Effects in School Systems Around the World: Evidence from Between-Grade Variation in TIMSS. *European Economic Review*, 50(3), p. 695-736.

MEN-Depp (2005). L'expérimentation d'une réduction des effectifs en classes préparatoires. *Note d'évaluation N°05-03*

¹⁷¹ Meuret, D. (2001). *Les recherches sur la réduction de la taille des classes*. Rapport pour le Haut Conseil de l'Évaluation de l'École, Paris.

chargées dans le secondaire se trouvent davantage dans les territoires qui sont sous influence des grandes métropoles. *A contrario*, les territoires qui bénéficient d'un nombre faible d'élèves par structure sont principalement situés en milieu rural.

Autonomie des établissements

L'autonomie des établissements est un sujet qui intéresse l'analyse territoriale de l'école, puisqu'elle s'accompagne d'une singularisation du lieu d'enseignement, et donc d'une territorialisation accentuée. Sur ce sujet, on trouve une abondante littérature, de la comparaison internationale¹⁷² (voir aussi les travaux de l'OCDE)¹⁷³ à l'analyse de l'évolution dans le temps du rôle du chef d'établissement¹⁷⁴, en passant par l'évaluation des effets de l'autonomie sur les résultats¹⁷⁵ et sur les inégalités¹⁷⁶ et les différentes réactions des acteurs¹⁷⁷. La question est elle-aussi soumise à un vif débat, et régulièrement débattue. Dans le champ scientifique, aucune conclusion ne semble s'imposer en termes d'impact sur les résultats scolaires.

Mixité dans l'établissement

La mixité sociale et scolaire joue un rôle dans les parcours scolaires des élèves. Les travaux sur l'importance de ses effets sont nombreux et parfois en désaccord. Pourtant l'état de la recherche semble, dans l'ensemble, montrer que la mixité à l'école produit des effets positifs¹⁷⁸. En moyenne, davantage de mixité serait associée à davantage de réussite moyenne des élèves. Pour une synthèse sur la question de la mixité, on pourra se reporter aux travaux antérieurs du Cnesco¹⁷⁹.

Outre les considérations en termes d'effets sur les résultats, la mixité se justifie au nom de la lutte contre le phénomène de ségrégation sociale et l'isolement des groupes sociaux les uns par rapport aux autres. La mixité est l'un des enjeux majeurs des politiques publiques en matière d'éducation et de territoire¹⁸⁰. L'école joue un rôle sur la mixité sociale¹⁸¹, et la mixité sociale joue un rôle sur l'école. Certains territoires subissent ainsi de plein fouet les effets d'une ségrégation sociale et

¹⁷² Hanushek, E. *et al* (2013). Does school autonomy make sense everywhere? Panel estimates from Pisa. *Journal of Development Economics*, n°104, p. 212-232

Duru-Bellat, M. et Meuret, D. (2001). Nouvelles formes de régulation dans les systèmes éducatifs étrangers : autonomie et choix des établissements scolaires. *Revue française de pédagogie*, n°135, p 173-221

Feyfant, A. (2017). A la recherche de l'autonomie des établissements. *Dossier de veille de l'Ifé n°118, mai 2017*

¹⁷³ OCDE (2018). *Effective Teacher Policies: Insights from PISA*. Éditions OCDE, Paris

¹⁷⁴ Dutercq, Y. (2013). Les chefs d'établissement français : une nouvelle légitimité, un nouveau métier ?. *Revue Administration et éducation n°4, p.123-129, AFAE*

¹⁷⁵ Cusset, P-Y. et Sauneron, S. (2013). Enseignements des recherches sur l'effet de l'autonomie des établissements scolaires. *Centre d'analyse stratégique. Note d'analyse, n°316, janvier, p 1-12*

Delahaye, J-P *et al* (2011). *L'autonomie de l'établissement public local d'enseignement*. Paris, Berger-Levrault

¹⁷⁶ Draelants, H. (2017). De l'autonomie à la spécialisation des établissements : incidence de la liberté pédagogique pour la lutte contre les inégalités scolaires. Dans Buisson-Fenet, H. et Rey, O. (dir.), *L'autonomie des établissements, avec ou contre les enseignants*. Lyon, ENS Editions.

¹⁷⁷ Maulini, O. et Progin, L. (2016). *Des établissements scolaires autonomes ? Entre inventivité des acteurs et éclatement du système*. Paris : ESF.

¹⁷⁸ Duru-Bellat, M. (2010). Ce que la mixité fait aux élèves. *Revue de l'OFCE*, 114,(3), 197-212.

¹⁷⁹ Cnesco (2015). *Mixités sociale, scolaire et ethnoculturelle à l'école : chiffres clés et analyse scientifique*. Dossier de synthèse. <http://www.cnesco.fr/fr/mixites-sociales/> et Cse-Cnesco (2015). Conférence de comparaisons internationales : la mixité sociale à l'école

¹⁸⁰ A ce sujet voir Ben Ayed, C. (2015). *La mixité sociale à l'école. Tension, enjeux, perspectives*. Armand Colin
Oberti, M. (2007). *L'école dans la ville. Ségrégation, mixité, carte scolaire*. Paris. Presses de Sciences-Po.

¹⁸¹ Audren, G. (2012). Dynamiques scolaires et recompositions socio-territoriales : quels impacts sur la ségrégation à Marseille ? In *Géographie, Économie, Société*, 14.

scolaire qui isolent les populations et les élèves du reste de la société¹⁸². La question est donc de savoir si l'école est un sas de ségrégation supplémentaire, ou bien au contraire si elle lutte contre les ségrégations pré existantes.

Plusieurs mécanismes ségrégatifs peuvent s'armer autour de l'école et en son sein, comme cela est décrit dans les articles « L'apartheid scolaire. Enquête sur la ségrégation ethnique dans les collèges »¹⁸³ et « Une discrimination banalisée ? L'évitement de la mixité sociale et raciale dans les établissements scolaires »¹⁸⁴. Ces travaux montrent comment les familles qui en ont les moyens mettent en place des stratégies pour conserver un certain entre-soi, en basant leurs décisions sur une analyse de la population scolaire des établissements-cibles, avec des critères parfois xénophobes et visant à éviter les classes populaires.

Enfin, cette ségrégation sociale peut se reproduire à l'échelle de la classe, comme le montre le rapport « Mixité sociale et scolaire et ségrégation inter- et intra-établissement dans les collèges et lycées français »¹⁸⁵ pour le Cnesco, qui affirme que la ségrégation entre classes compte pour un tiers de la ségrégation totale. En d'autres termes, une politique efficace de lutte contre la ségrégation se doit d'articuler toutes les échelles territoriales, jusqu'à la plus petite au cœur de l'école (Pays, région, département, commune, établissement, classe).

Recrutement des élèves

L'un des éléments responsables de l'isolement de certaines populations dans un territoire est le processus de recrutement des élèves. Outre la carte scolaire, qui permet de d'attribuer initialement les élèves à un établissement, dès lors que les élèves sont soumis à l'examen de leur dossier (par exemple pour accéder à une filière sélective), le facteur territorial peut entrer en ligne de compte dans les choix de recrutement. C'est ce que mettent notamment en valeur les travaux de Nakhili (2005), qui évoquent un potentiel effet d'endogénéité spatiale : les établissements favoriseraient les candidatures issues de leur territoire.

De la même façon, le rapport Terrelit¹⁸⁶ dépeint le processus d'endorecrutement géographique¹⁸⁷ soit une tendance à recruter au sein du même établissement, de la même commune ou de la même académie. On peut également évoquer notion « d'enchaînement institutionnel » (Buisson-Fenet, 2010) qui décrit les recrutements d'un lycée à une formation partenaire, en général associée pour des raisons de proximité géographique.

¹⁸² Van Zanten, A (2001). *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*, Paris : PUF.

¹⁸³ Felouzis, G., Liot, F. et Perroton, J. (2005). *L'apartheid scolaire. Enquête sur la ségrégation ethnique dans les collèges*. Paris : Le Seuil.

¹⁸⁴ Van Zanten, A. (2006). Une discrimination banalisée : L'évitement de la mixité sociale et raciale dans les établissements scolaires. Dans *De la question sociale à la question raciale : Représenter la société française* (pp. 195-210). Paris : La Découverte.

¹⁸⁵ Ly, S.T. et Riegert, A. (2015). Mixité sociale et scolaire et ségrégation inter- et intra-établissement dans les collèges et lycées français. Paris : Cnesco

¹⁸⁶ Buisson-Fenet, H., Burban, F., Daverne, C., Dutercq, Y., Guibert, P. et al. (2010) *Les disparités territoriales dans l'accès aux formations d'élite. La situation des Pays de la Loire au regard des autres régions françaises*. Rapport de recherche, Centre de recherche en éducation de Nantes, Université de Nantes.

¹⁸⁷ Michaut, C. (2010). La dimension territoriale dans le recrutement social des élites scolaires. *Congrès international de l'AREF*, Sept 2010, Genève, France.

IV. Conclusion

Au fil de cet exposé, on a pu constater la pluralité des dimensions des territoires et les multiples sources d'inégalités qui peuvent jouer un rôle sur les parcours scolaires. Cette revue de la littérature sur le thème des inégalités territoriales montre que les territoires se distinguent fortement les uns des autres par leur composition sociale (favorisée / défavorisée), mais aussi par d'autres clivages plus géographiques (rural / urbain) ou administratifs (sur le plan communal, départemental ou régional). On observe également que les inégalités ont tendance à se cumuler sur certains territoires. Ainsi, un territoire socialement défavorisé sera également souvent moins bien aménagé, et aura de moins bons résultats scolaires.

Ces inégalités de résultats, telles qu'étudiées dans ce document, ne rendent compte que d'une partie modeste des effets de l'école sur les élèves. Elles ignorent par exemple des résultats plus difficilement quantifiables, comme la satisfaction des familles, le bien-être des élèves et les perspectives que l'école a pu leur ouvrir ou leur fermer. De plus, l'approche territoriale des inégalités scolaires permet de mettre ces dernières en perspective avec des inégalités en amont, et donc de mieux cerner les capacités et incapacités du système scolaire à réduire les écarts entre les élèves.

Ces différents éléments vont alors influencer sur les parcours des élèves, dans le cadre de l'enseignement obligatoire tout d'abord puis éventuellement dans l'enseignement supérieur, et par conséquent sur leur destin sur le marché du travail. L'influence de l'école sur l'orientation des élèves semble fortement liée au territoire dans lequel un élève va évoluer, et l'approche territoriale est révélatrice des difficultés que l'on rencontre en essayant de mesurer les inégalités scolaires. À chaque étape de la vie d'un élève, il existe une large palette de variables susceptibles de l'influencer, de le disposer à certains parcours scolaires. Le territoire sur lequel il évolue modèlera sa vision du monde, son rapport aux institutions, et en particulier à l'école, et ses aspirations. Ces éléments se cumulent aux résultats scolaires, dont ils peuvent d'ailleurs être une des causes, dans la détermination des parcours.

V. Bibliographie

- Afsa, C. (2014). Une question de taille. *Education & formations* n°85, pp. 63-72, MEN-Depp.
- Altaber, C. et Le Hir, B. (2017). Dynamique de l'emploi dans les métropoles et les territoires avoisinants. *Note d'analyse N°64*. France Stratégie.
- Alpe, Y. et Fauquet, J.-L. (2008). *Sociologie de l'école rurale*. Paris : L'Harmattan.
- Assemblée des Départements de France et Klee Group (2017). Les politiques départementales sur le numérique éducatif.
- Attali, A., & Bressoux, P. (2002). *L'évaluation des pratiques éducatives dans les premier et second degrés*. Paris : rapport établi à la demande du Haut conseil de l'évaluation de l'école.
- Aubry, B. & Léger, J. F. (2015). L'inégalité économique des territoires. *Population & Avenir*, (2), 4-7.
- Audren, G. (2012). Dynamiques scolaires et recompositions socio-territoriales: quels impacts sur la ségrégation à Marseille ? *Géographie, économie, société*, 14(2), 147-170.
- Authier, J.-Y., Bacqué, M.-H., Guérin-Pace, F. (dir.) (2007). *Le quartier. Enjeux scientifiques, actions politiques et pratiques sociales*. La Découverte, coll. « Recherches » p.181-193.
- Baccaïni, B., de Lapasse, B., Lebeau-pin, F., Monso, O. (2014). Le retard scolaire en 6^e : plus fréquent dans les territoires les plus défavorisés, *Insee Première* n° 1512.
- Ballion, R. (1982). *Les consommateurs d'école: stratégies éducatives des familles*. Stock
- Bazin, C., Duros, M., Legrand, F., Prevostat, G. et Malet, J. (2017). La France associative en mouvement, 15^e édition.
- Behar, D. (2013). Les inégalités territoriales sont-elles solubles dans le zonage ? D'une géographie prioritaire à une géographie stratégique différenciée, dans Laurent, É. (dir) (2013). *Vers l'égalité des territoires*. Ministère de l'égalité des territoires et du logement.
- Ben Ayed, C. (2009). *Le nouvel ordre éducatif local: Mixité, disparités, luttes locales*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Ben Ayed, C. (2015). *La mixité sociale à l'école. Tension, enjeux, perspectives*. Armand Colin.
- Ben Ayed, C. et Guyon, R. (2015). L'école, entre national et local. *Diversité*, n°181.
- Ben Ayed, C., Broccolichi, S. et Trancart, D. (2013). Les inégalités territoriales d'éducation secondaire. Dans Laurent, É. (dir) (2013). *Vers l'égalité des territoires*. Stock.
- Ben Ayed, C., Broccolichi, S., Trancart, D. et Mathey-Pierre, C. (2007). Fragmentations territoriales et inégalités scolaires : des relations complexes entre la distribution spatiale, les conditions de scolarisation et la réussite des élèves. *Education & formations*, n°74, p. 31-4. MEN-Depp.

- Bernardin, J.-F. (2011). *La mobilité des jeunes*. Avis du Conseil économique, social et environnemental
- Bertacchini, Y., Girardot, J.-J., Gramacia, G. (2006). De l'intelligence territoriale : théorie, posture, hypothèses, définitions. Dans V^e Colloque « TIC et Territoire » : *quels développements ?*
- Bier, B. (2010). « Territoire apprenant » : les enjeux d'une définition. *Spécificités*, (1), 7-18.
- Bodin, A., de Hosson, C., Décamp, N., Grapin, N. et Vrignaud, P. (2016). *Acquis des élèves : comprendre les évaluations internationales PISA et TIMSS*. Paris : Cnesco.
- Boix, R. (2003), Las zonas Escolares Rurales en Cataluna, dans *Organizacion y gestion dos centros educativos*, Barcelona, Editorial Praxis
- Boudesseul, G., Caro, P., Grelet, Y., Minassian, L., Monso, O. et Vivent, C. (2016). *Atlas académique des risques sociaux d'échec scolaire : l'exemple du décrochage, France métropolitaine et DOM*, 2^e édition augmentée. Marseille - Paris : Céreq - MENESR-Depp.
- Bourdieu, P. (1993). Effets de lieu, dans Bourdieu P. (dir.) (1993). *La Misère du monde*, Paris, Seuil, p. 159-167.
- Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1964). *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*. Les éditions de Minuit.
- Bozzano, H. (2009). Territorios, Actores, Gobernanza : a project of territorial intelligence for the Mercosur, *Colloque CAENTI*, Université de Salerno
- Brennetot, A. (2011). Les géographes et la justice spatiale: généalogie d'une relation compliquée. In *Annales de géographie* (No. 2, pp. 115-134). Armand Colin.
- Bressoux, P. (1994). Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres. *Revue Française de Pédagogie*, 108, 91-137
- Bret, B. (2015). *Pour une géographie du Juste, Lire les territoires à la lumière de la philosophie morale de John Rawls*. Paris : Presses Universitaires de Paris Ouest, coll. Espace et Justice.
- Broccolichi, S. (2009). L'espace des inégalités scolaires: Une analyse des variations socio-spatiales d'acquis scolaires dégagées des optiques évaluatives. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 180,(5), 74-91.
- Brutel, C. (2010). Jeunes et territoires. L'attractivité des villes étudiantes et des pôles d'activité. *Insee première*, (1275).
- Buisson-Fenet, H. et Verdier, E., (2013). Hiérarchie des savoirs et concurrences institutionnelles : la régulation des cartes régionales des formations professionnelles initiales, *Revue française de pédagogie*, 182, 19-30.
- Buisson-Fenet, H., Burban, F., Daverne, C., Dutercq, Y., Guibert, P., et al. (2010). *Les disparités territoriales dans l'accès aux formations d'élite. La situation des Pays de la Loire au regard des autres régions françaises*. Rapport de recherche, Centre de recherche en éducation de Nantes, Université de Nantes.

Capgemini Consulting (2014). Analyse des besoins en termes de places d'internat en France métropolitaine et outre-mer, dans le cadre du programme d'investissements d'avenir

Caro, P. (2018). Inégalités scolaires d'origine territoriale en France métropolitaine et d'Outre-mer. Paris : Cnesco

Carroué, L. (2013). *La France : les mutations des systèmes productifs*. Paris : Armand Colin.

CGET (2017). Regards sur les territoires - Rapport de l'Observatoire des territoires 2017

CGET. Fiche d'analyse #6 : éducation et enseignement supérieur, approches territoriales. Repéré à l'adresse <http://www.observatoire-des-territoires.gouv.fr/observatoire-des-territoires/fr/education-et-enseignement-sup-rieur-approches-territoriales> consulté le 30/05/2018

Champollion, P. (2005). *Impact de la scolarisation en « zone de montagne » sur la réussite scolaire et l'orientation* (Thèse de doctorat). Université de Provence, Aix-Marseille.

Champollion, P. et Rothenburger C. (2018). Éducation et territoires. De la didactique du territoire au territoire apprenant ? *Revue Diversité*, n°191, p.54-63.

Clifton K. J. (2003). Independent mobility among teenagers: An exploration of travel to after-school activities. *Transportation Research Record* (1854): 74-80.

Collectif (2006), Dossier « Mobilités exclusions », *Urbanisme* n° 347, pp. 41-74, en partenariat avec l'Institut pour la Ville en Mouvement.

Combe, J., Tercieux, O., & Terrier, C. (2016). Améliorer la mobilité des enseignants. *Éducation et formations*, (92), 57-75.

Conseil National des Transports (1991). *Transport urbain et exclusion sociale*.

Couleaud, N., Poncelet, T., Insee Île-de-France ; Capillon, J., Ngo, C., Rectorat de Créteil ; Derosier, A., Gilotte, O., Rectorat de Paris ; Didier, A., Gauthier, L., Rectorat de Versailles (2016). Brevet des collèges en Ile-de-France Réussite à l'examen et inégalités sociales des territoires vont de pair. *INSEE Analyses* n°40.

Cusset, P-Y. et Sauneron, S. (2013). Enseignements des recherches sur l'effet de l'autonomie des établissements scolaires. Centre d'analyse stratégique. *Note d'analyse*, n°316, p 1-12

David, J. (2012). Les réseaux d'écoles : une réponse à l'inégalité. *Administration et éducation* n°4.

David, O. (2014). Le temps libre des jeunes à l'épreuve des contextes territoriaux. Pratiques de loisirs et mobilités. *Rapport de l'Observatoire de la jeunesse 2014 « Parcours des jeunes et territoires »*. INJEP

David, O. (2008). L'accès aux services d'accueil des jeunes enfants en milieu rural : un enjeu d'équité territoriale. *L'Information géographique*, 72(2), 46-65.

Delahaye, J.-P., Driancourt, V., Tobaty, A., Vergès, P.-J. & Mamou, G. (2011). *L'autonomie de l'établissement public local d'enseignement*. Berger-Levrault.

- Delbosc, A. et Currie G. (2011). The spatial context of transport disadvantage, social exclusion and well-being, *Journal of Transport Geography*, vol. 19, no.6, 1130-1137.
- Derouet, J-L (1992). *École et Justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux ?* Paris : Métailié
- Dherbécourt, C. (2015). La géographie de l'ascension sociale. *Note d'analyse* n°36. France Stratégie
- Dherbécourt, C. et Le Ru, N. (2017). Elèves, professeurs et personnels des collèges publics sont-ils équitablement répartis ? *Note d'analyse* n°61. France Stratégie
- Didier-Fèvre, C. (2018), La nuit : une nouvelle frontière pour les jeunes des espaces périurbains ? *Géoconfluences*
- Draelants, H. (2017). De l'autonomie à la spécialisation des établissements : incidence de la liberté pédagogique pour la lutte contre les inégalités scolaires. Dans Buisson-Fenet, H. et Rey, O. (dir.), *L'autonomie des établissements, avec ou contre les enseignants*. Lyon, ENS Editions
- Dupuy, C. (2010), *Politiques publiques, territoires et inégalités : les politiques régionales d'éducation en France et en Allemagne (1969-2004)*. Thèse de doctorat.
- Duran, A. (2016). Rapport à monsieur le premier ministre sur la mise en œuvre des conventions ruralité.
- Duru-Bellat, M. et Meuret, D. (2001). Nouvelles formes de régulation dans les systèmes éducatifs étrangers : autonomie et choix des établissements scolaires. *Revue française de pédagogie*, n°135, p 173-221
- Duru-Bellat, M. et Mingat, A., (1988). Le déroulement de la scolarité au collège : le contexte "fait des différences...". *Revue française de sociologie*, 29, 4, pp. 649-666.
- Duru-Bellat, M. (2010). Ce que la mixité fait aux élèves. *Revue de l'OFCE*, 114,(3), 197-212
- Duru-Bellat, M., Le Bastard-Landrier, S., Piquée, C. & Suchaut, B. (2004). Tonalité sociale du contexte et expérience scolaire des élèves au lycée et à l'école primaire. *Revue française de sociologie*, vol. 45,(3), 441-468.
- Dutercq, Y. (2013) Vertus et limites d'un gouvernement local éducatif, *Administration et éducation*, n°81.
- Dutercq, Y. (2013). Les chefs d'établissement français : une nouvelle légitimité, un nouveau métier ? *Administration et éducation* n°4, p.123-129.
- Dutercq, Y. (2017). *Les inégalités sociales et territoriales d'accès aux CPGE : quelles évolutions ?* Paris. Cnesco.
- Eurydice (2016). *The Organisation of School Time in Europe*.
- Fack, G. et Grenet, J. (2010). When do Better Schools Raise Housing Prices? Evidence from Paris Public and Private Middle Schools, *Journal of Public Economics*, 94 (1-2), 59-77.

Fardet, E. (À paraître). *Regard sur les politiques publiques et l'évolution scolaire des territoires ruraux de la loi Guizot aux conventions ruralité.*

Fassin, D. et Fassin, E. (2006). Une discrimination banalisée ? L'évitement de la mixité sociale et raciale dans les établissements scolaires. Dans Fassin, D. et Fassin, E. (dir.) (2006). *De la question sociale à la question raciale ? Représenter la société française.* Paris : La Découverte.

Felouzis, G., Liot, F. et Perroton J. (2005). *L'apartheid scolaire. Enquête sur la ségrégation ethnique dans les collèges.* Paris : Le Seuil.

Feyfant, A. (2017). A la recherche de l'autonomie des établissements. *Dossier de veille de l'Ifé n°118*

Flamm, M. (2005). Le vécu des temps de déplacement, in Montulet B, Hubert, M, Jemelin C, Schmitz S. (eds) *Mobilités et temporalités.* Bruxelles, Facultés universitaires Saint-Louis : 183-196.

François, J.-C. et Poupeau, F. (2005). Les pratiques d'évitement scolaire en Île-de-France, *rapport pour le ministère de l'Éducation nationale, en réponse à l'appel d'offre sur « Les disparités territoriales en éducation »*

François, J.-C. et Poupeau, F. (2008), Les déterminants socio-spatiaux du placement scolaire, *Revue française de sociologie*, 49(1), p. 93-126

Frاندji, D. et Morel, R. (2017). *La réforme des rythmes scolaires et les projets éducatifs territoriaux: première analyse des évaluations, bilans et autres expertises réalisées entre 2013 et 2017.* Paris. Cnesco.

Girardot J.-J. (2004), Intelligence territoriale et participation, ISDM, n°16 : 3ème rencontres « Tic et territoire : quels développements ?

Givord, P., Guillerm, M., Monso, O. & Murat, F. (2016). La ségrégation sociale entre les collèges. *Éducation et formations*, (91), 53-76. MEN-Depp.

Grelet, Y. (2004). La reproduction sociale s'inscrit dans le territoire. Dans : *Formation Emploi*. N°87, pp. 79-98

Grelet, Y. et Vivent C. (Espaces et Sociétés (ESO), centre associé régional du Céreq pour la région Basse-Normandie), (2011). La course d'orientation des jeunes ruraux, *Céreq Bref*, n°292

Grelet, Y. (2006). Des territoires qui façonnent les parcours scolaires des jeunes. *Céreq Bref*, n°228

Guérin-Pace, F. (2006). Sentiment d'appartenance et territoires identitaires. *L'Espace géographique*, tome 35,(4), 298-308.

Hanushek, E. *et al.* (2013). Does school autonomy make sense everywhere ? Panel estimates from Pisa. *Journal of Development Economics*, n°104, p. 212-232

Haut conseil pour l'avenir de l'assurance maladie (2014). Médecine spécialisée et second recours : dossier *statistique de la Direction de la recherche, des études, des évaluations et des statistiques.*

IGEN-IGAENR (2003). *Les politiques éducatives locales à caractère interministériel.*

IGAENR (2015). *Quelle évolution de l'État territorial pour l'éducation nationale, l'enseignement supérieur et la recherche ?* Rapport n°2015-021.

IGAENR (2018). *La réorganisation territoriale des services déconcentrés des ministères de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation.* Rapport n° 2018-029.

IGEN-IGAENR (2016). *Rôle et positionnement des inspecteurs du second degré en académie.* Rapport n°2016-070.

IGEN (2015). *Les parcours scientifiques et techniques dans l'enseignement secondaire du collège à l'enseignement supérieur.* Rapport n°2015-088.

Jaspar, M.-L. (2015). Les jeunes sans diplôme sont inégalement répartis sur le territoire. *Note d'information* n°46. MEN-Depp.

Jouffe, Y., Caubel, D., Fol, S. et Motte-Baumvol, B. (2015). Faire face aux inégalités de mobilité, *Cybergeo : European Journal of Geography, Espace, Société, Territoire*, document 708, consulté le 28 mai 2018. URL : <http://journals.openedition.org/cybergeo/26697>

Labadie, F. (dir) (2014). Mobilité, spatialités : entre choix maîtrisés et contraintes subies, *Rapport de l'Observatoire de la jeunesse « Parcours des jeunes et territoires »*. INJEP.

Labadie, F. (dir) (2014), Parcours d'autonomisation : des formes de ségrégation spatiales qui impactent les conditions de vie, *Rapport de l'Observatoire de la jeunesse « Parcours des jeunes et territoires »*, INJEP.

Laferrère, A. (2011). Le logement des parents influence-t-il les choix d'études supérieures ? Dans Galland, O., Verley, E. et Vourc'h, R. *Les Mondes étudiants* (pp.105-114). Paris : La Documentation française.

Laforets, V. (2016). L'éducatif local : les usages politiques du temps libre des enfants. (Thèse de doctorat, université Grenoble-Alpes).

Lallai D. (2016). Les déterminants des performances scolaires des écoles rurales : l'exemple des élèves de CM2 des classes à plusieurs cours dans les Alpes de Haute-Provence. Thèse de doctorat.

Lamoure J. (1982). La scolarité en France : de fortes inégalités régionales, *L'orientation scolaire et professionnelle*, coll. 11, n°3, p. 195-213.

Laurent, É. (2013). *Vers l'égalité des territoires*. Ministère de l'égalité des territoires et du logement.

Le Breton, É. (2005). *Bouger pour s'en sortir. Mobilité quotidienne et intégration sociale*. Paris : Éditions Armand Colin

Lebon, F. & Simonet, M. (2017). La réforme des rythmes scolaires, ou quand les associations font la loi et (dé)font le travail dans les services publics ?. *Revue française d'administration publique*, 163,(3), 575-586.

Lebreton, C. (2013). Les territoires numériques de la France de demain, *Rapport à la ministre de l'égalité des Territoires et du Logement*.

Leroy-Audouin, C. et Mingat A. (1995). *L'école primaire rurale en France : structure des classes, efficacité pédagogique et intégration au collège*. Rapport pour la direction de la prévision, Ministère de l'économie. 51 p. Paris.

Leroy-Audouin, C. et Suchaut, B. (2006). Efficacité pédagogique des classes à plusieurs cours : des résultats qui relancent le débat. *Note de l'IREDU*, n° 06/01.

Leroy-Audouin, C. et Suchaut B. (2007). Les classes à plusieurs cours : Principes de constitution, affectation des élèves et effets pédagogiques. *Les cahiers de l'IREDU*, n°69.

Lestage, R. et Flacher, D. (2009). Le déploiement des réseaux d'accès à très haut débit : régulation et inégalités géographiques, *Revue d'économie industrielle*, 127 | 3e trimestre 2009, mis en ligne le 15 septembre 2011, consulté le 28 mai 2018. URL : <http://journals.openedition.org/rei/4047>

Lothaire, S., Dumay, X. et Dupriez, V. (2012). Pourquoi les enseignants quittent-ils leur école ? Revue de la littérature scientifique relative au turnover des enseignants, *Revue française de pédagogie*, 181, 99-126.

Lucchini, F. (1999). Les équipements culturels au service de la population des villes, *Cybergeo : European Journal of Geography*, Dossiers, document 352, consulté le 28 mai 2018. URL : <http://journals.openedition.org/cybergeo/4988>

Lussault, M. (2018). A propos de la justice spatiale : un concept utile contre les discriminations ? Paris : Cnesco.

Ly, S.-T., Maurin, É. et Riegert, A. (2014). La constitution des classes nuit-elle à la mixité sociale et scolaire ? Ségrégation « passive » et ségrégation « active » dans les collèges et lycées d'Ile-de-France. *Note de l'IPP n°13*

Maresca, B. et Helmi S. (2014). Les inégalités territoriales de santé : une approche des bassins de santé, *Crédoc, cahier de recherche n°320*

Maulini, O. et Progin, L. (2016). *Des établissements scolaires autonomes ? Entre inventivité des acteurs et éclatement du système*. Paris : ESF.

MEN-Depp (2005). L'expérimentation d'une réduction des effectifs en classes préparatoires. *Note d'évaluation N°05-03*

MEN-Depp (2017). Atlas régional de la culture.

MEN-Depp (2017). Géographie de l'École 2017, N°12.

MENESR (2016). Stratégie langues vivantes. *Dossier de presse*

Métayer, C., Monso, O., Boudesseul, G., Caro, P., Grelet Y. *et al.* (2017). Les inégalités territoriales de risques sociaux d'échec scolaire. Dans MENESR-DEPP (2017). Géographie de l'école pp.106-123

Meuret, D. (2001). Les recherches sur la réduction de la taille des classes. *Rapport pour le Haut Conseil de l'Évaluation de l'École*, Paris.

- Michaut, C. (2010). La dimension territoriale dans le recrutement social des élites scolaires. *Congrès international de l'AREF, Genève, France.*
- Ministère de la Culture et de la Communication (2017). *Atlas régional de la culture*
- Moisan, C. (2012). Réseaux de lycées, lycées en réseau : d'une logique de concurrence à une logique de mutualisation, *Revue Administration et éducation n°4*, AFAE, Revue trimestrielle de l'association française des acteurs de l'éducation.
- Mons, N. (2007). *Les nouvelles politiques éducatives*. Paris : Presses universitaires de France.
- Mons, N. (2008). Évaluation des politiques éducatives et comparaisons internationales. *Dossier thématique de la Revue française de pédagogie*, N° 134.
- Moquay, P. (1997). Le sentiment d'appartenance territoriale. *Pourquoi partir*, 243-256.
- Nakhili, N. (2005). Impact du contexte scolaire dans l'élaboration des choix d'études supérieures des élèves de terminale. *Éducation & formations*, 72, 155-167.
- Normand, R. (2012). Le réseau comme instrument de pilotage des unités éducatives: les possibilités d'une approche systémique. *Administration & Education*, Bulletin de l'AFAE, (136).
- Nozick, R. (1988). *Anarchie, État et utopie*. Traduit par Dauzat, P. E. et d'Auzac de Lamartine, E.. Presses universitaires de France.
- Oberti, M. (2005). Différenciation sociale et scolaire du territoire : inégalités et configurations locales, *Sociétés contemporaines* 2005/3 (no 59-60), p. 13-42.
- Oberti, M. (2007). *L'école dans la ville. Ségrégation, mixité, carte scolaire*. Paris, Presses de Sciences-Po
- OCDE (2018), *Effective Teacher Policies : Insights from PISA*, Éditions OCDE, Paris
- Oeuvarard, F. (1990). Les petits établissements scolaires : le cas des classes uniques. *Éducation et formations*, n° 25, pp. 11-26.
- Oeuvarard, F. (1993). Les performances de l'école rurale. Quelle mesure, dans quels objectifs ? Ville - Ecole-intégration. *VEI Enjeux*, n° 134.
- Oeuvarard, F. (1995). Les performances en français et en mathématiques des écoles à classes uniques. *Éducation et formations*, n° 43, pp 113-116.
- Oppenchain N. (2014), Ancrage et mobilité des enfants de ZUS : enjeux des déplacements hors du quartier, dans *Rapport de l'Observatoire de la jeunesse 2014 « Parcours des jeunes et territoires »*, INJEP
- Orange, S. (2010). Le choix du BTS. Entre construction et encadrement des aspirations des bacheliers d'origine populaire, *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 183, p. 33-47.
- Orfeuil, J.-P. (2002). Mobilité et inégalité dans l'aptitude à la pratique des territoires, *Informations sociales*, n° 104

- Orfeuill, J-P. (2010). La mobilité, nouvelle question sociale ?, *SociologieS* [En ligne], Dossiers, Frontières sociales, frontières culturelles, frontières techniques, mis en ligne le 27 décembre 2010, consulté le 18 septembre 2018. URL : <http://journals.openedition.org/sociologies/3321>
- Pélamourgues, B. (2012), La politique petite enfance vue par les communes : un bilan positif, des efforts à poursuivre, *L'e-ssentiel*, n° 121.
- Pesiri, A. (coord.) (1998), *Serino Extra Muros : L'orientamento nella scuola dell'autonomia*, Napoli, *Istituto grafico editoriale italiano*.
- Pierre, M. (2012), Les assistantes maternelles : une composante essentielle de l'offre de garde en milieu rural, l'exemple de la Corrèze et de la Creuse, *Politiques sociales et familiales*, n° 107, p. 81-86.
- Pistre, P. et Richard, F. (2018). Seulement 5 ou 15 % de ruraux en France métropolitaine ? Les malentendus du zonage en aires urbaines, *Géocofluence*
- Pratt, D. (1986), On the merits of multiage classrooms. *Research on Rural Education*, 3 (3), 111-115.
- Rancon, S. (2016). Quelles logiques de la complémentarité éducative dans les PEDT ?. *Diversité*, n°183.
- Rapport annuel des inspections générales (2016). *Territoires éducatifs : état des lieux et perspectives*.
- Rawls, J. (2009). *A theory of justice*. Harvard university press.
- Rey, O. (2007). Des établissements qui font la différence? Quelques éclairages des recherches. *Administration & Education*, Bulletin de l'AFAE, 2007(1), 113-124
- Rican, S., Jouglu, É., Vaillant, Z. et Salem, G. (2013). Les inégalités territoriales de santé, dans Laurent E. (dir), (2013). *Vers l'égalité des territoires*
- Rieutort, L. & Thomasson, C. (2015). Quels sentiments d'appartenance pour les jeunes ruraux : Réflexions à partir d'enquêtes dans les Combrailles auvergnates. *Pour*, 228,(4), 93-104.
- Ripoll, F. et Veschambre, V. (2005). Sur la dimension spatiale des inégalités: contribution aux débats sur la « mobilité » et le « capital spatial ». *Rural-Urbain. Nouveaux liens, nouvelles frontières*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Rocher, T. (2016). Construction d'un indice de position sociale des élèves. *Éducation & formations* n°90
- Rosenwald, F. (2003). Migrations inter académiques des bacheliers continuant en classes préparatoires aux grandes écoles. *Les dossiers éducation et formation*, 146, 47-75.
- Rouquette, C. (2001), Départs en vacances : la persistance des inégalités. *Économie et statistiques* n°345.
- Sauvageot, C. et Dalsheimer-Van Der Tol, N. (2010). Les dossiers de la Depp. Éclairages internationaux sur quelques questions d'actualité, n° 198.
- Sen, A. (2008). The idea of justice. *Journal of human development*, 9(3), 331-342.

Soja, E. W. (2009). La ville et la justice spatiale.

Tanguy, L. et Segré-Brun, M. (1967). Quelle unité d'analyse retenir pour étudier les variations géographiques de la scolarisation ?, *Revue française de sociologie*, VIII, numéro spécial 1967, p. 117-139

Thaurel-Richard, M. et Thomas, F. (2006). Typologie des collèges publics. Dans *Données sociales - La société française*. Paris : Insee.

Tissot S. et Poupeau F. (2005). La spatialisation des problèmes sociaux, *Actes de la recherche en sciences sociales*, 159, p. 4-9

Trancart D. (1998). L'évolution des disparités entre collèges publics. *Revue française de pédagogie*, 124, p. 43-54

Valdenaire, M. (2006). Do Younger Pupils Need Smaller Classes? Theory and Evidence from France, mimeo Ecole d'Economie de Paris.

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

Van Zanten, A. (2006). Une discrimination banalisée : L'évitement de la mixité sociale et raciale dans les établissements scolaires. Dans Fassin, D. et Fassin, E. (dir.) (2006). *De la question sociale à la question raciale ? Représenter la société française* (pp. 195-210). Paris : La Découverte.

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

Van Zanten, A., & Rayou, P. (2017). *Dictionnaire de l'éducation* (p. 887). Presses universitaires de France.

Veenman, S. (1995). Cognitive and noncognitive effects of multigrade and multi-age classes: A best-evidence synthesis. *Review of Educational Research and Evaluation*, 65, 319-381.

Veenman, S. (1997). Combination Classrooms Revisited. *Educational Research and Evaluation*, 3 (3), 262-276

Vergier, N. (2016), Accessibilité aux professionnels de santé libéraux : des disparités géographiques variables selon les conditions tarifaires, *Études et résultats n°970*.

Vérité, C. (2013). Accueil de la petite enfance : quelles régulations locales ?. *Informations sociales*, 179,(5), 108-118.

Wössmann, L. et West, M. (2006). Class-Size Effects in School Systems Around the World: Evidence from Between-Grade Variation in TIMSS. *European Economic Review*, 50(3), p. 695-736.

