

## La politique ZEP en France, laboratoire des politiques d'éducation ?

Jean-Yves Rochex

---



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/3378>

DOI : 10.4000/rfp.3378

ISSN : 2105-2913

### Éditeur

ENS Éditions

### Édition imprimée

Date de publication : 15 décembre 2011

Pagination : 5-10

ISBN : 978-2-84788-353-4

ISSN : 0556-7807

### Référence électronique

Jean-Yves Rochex, « La politique ZEP en France, laboratoire des politiques d'éducation ? », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 177 | octobre -décembre 2011, mis en ligne le 15 décembre 2015, consulté le 23 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/3378> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.3378>

---

# La politique ZEP en France, laboratoire des politiques d'éducation ?

Jean-Yves Rochex

Trente ans après son lancement en 1981, nous revenons dans ce dossier de la *Revue française de pédagogie* sur la politique française d'éducation prioritaire, ses évolutions et leurs rapports complexes avec celles qui ont marqué les politiques scolaires génériques mises en œuvre dans notre pays durant cette période. Ce dossier sera suivi d'un autre dossier consacré, lui, à la conception, à la mise en œuvre, aux évolutions et aux « effets » de politiques semblables dans différents pays étrangers (États-Unis, Angleterre, Portugal, Québec...). L'un et l'autre de ces dossiers sont, en tout ou partie, issus du colloque international intitulé « Les politiques de lutte contre les inégalités et les exclusions éducatives en Europe et au-delà. De la compensation à l'exclusion ? », qui s'est tenu, dans le cadre de l'Année européenne de lutte contre la pauvreté et l'exclusion sociale, fin novembre 2010 à l'INRP, et qui faisait lui-même suite à l'étude EuroPEP, recherche comparative portant sur les politiques d'éducation prioritaire dans huit pays européens (sur cette étude, voir Demeuse, Frandji, Greger *et al.*, 2008, 2011).

Quelle que soit leur appellation, variable d'un pays à l'autre, ou même l'absence dans certains pays d'une appellation générique qui les subsume, nous désignons sous le terme « politiques d'éducation prioritaire » (PEP) – terme repris de leurs appellations initiales en Angleterre puis en France – des politiques éducatives spécifiques, ciblées sur certaines catégories de population et se proposant d'agir sur le désa-

vantage scolaire ainsi que de réduire les inégalités de scolarisation et de réussite scolaire dont elles sont victimes au travers d'un traitement préférentiel consistant à « donner plus (ou mieux, ou autrement) à ceux qui ont le moins ». Ce type de politique existe aujourd'hui dans de nombreux pays d'Europe, d'Amérique du Nord ou du Sud (Argentine, Chili, Uruguay...), s'inscrivant à la fois dans des contextes nationaux spécifiques et dans des évolutions plus globales des politiques éducatives et de leurs modes de régulation, auxquelles les organismes internationaux (OCDE, Banque mondiale, UNESCO, Organisation des États ibéro-américains, Commission européenne...), contribuent pour une part non négligeable.

L'étude EuroPEP – sur laquelle nous reviendrons dans notre prochaine livraison – a permis à ses auteurs de décrire et analyser trois « âges » ou trois « modèles » des PEP européennes, dont les modes d'agencement, de succession ou de chevauchement varient selon les pays. L'approche par la compensation, fondatrice du premier âge de ces politiques, visait à réduire ou compenser, par un renforcement de l'action, des moyens et de la pertinence sociale de l'institution scolaire, les désavantages, voire les déficits d'ordre culturel, linguistique ou intellectuel dont souffriraient les catégories de population particulièrement touchées par l'échec et l'inégalité scolaires. Elle a donné lieu dès les années soixante-dix à de vives critiques et controverses émanant de la sociologie critique (Bernstein, 1971 ; Isambert-Jamati, 1973) et d'auteurs qui lui

reprochaient d'être fondée sur une vision misérabiliste des classes et des familles populaires, et de dédouaner ainsi l'institution scolaire de sa responsabilité dans la production de l'inégalité sociale. Cette approche initiale a progressivement cédé la place à celle qui vise à garantir à tous – et particulièrement aux « vaincus de la compétition scolaire », selon l'expression de Dubet (2004) – l'accès à un ensemble minimum de savoirs et de compétences jugés fondamentaux pour permettre à chacun d'éviter l'« exclusion sociale » et de pouvoir mener une « vie réussie dans une société au fonctionnement harmonieux<sup>1</sup> ». Cette thématique de la « lutte contre l'exclusion » et le deuxième âge des PEP qui s'y restructure, dans lesquels la référence à l'inégalité scolaire et sociale tend à s'estomper au profit d'un ciblage sur les zones ou les élèves « difficiles » ou « à risque », vont préparer le terrain pour un troisième âge des PEP qui se marque par une multiplication de dispositifs et de programmes ciblant des catégories de « publics » scolaires de plus en plus nombreuses et hétérogènes, les uns et les autres se renouvelant en permanence. La problématique centrale de ce troisième âge devient la prise en considération des « besoins » particuliers de chaque élève ou catégorie d'élèves, la reconnaissance et la promotion de leurs « talents » et de leurs « potentiels », voire la prévention des « risques » auxquels ils seraient exposés ou dont ils sont porteurs. Cette approche de plus en plus centrée sur les individus vise moins à lutter contre les inégalités scolaires qu'à révéler les compétences et les potentiels de chacun et à maximiser ses chances de réussite en lui permettant de découvrir « son excellence propre » (Thélot, 2004) et de bénéficier d'un environnement scolaire et éducatif suffisamment riche et stimulant pour que cette excellence puisse se développer de manière optimale, sans renoncer pour autant à ce que nul ne quitte le système éducatif sans être doté des savoirs et compétences « de base » nécessaires pour éviter l'exclusion. En France, ces deux thématiques se configurent, d'une part, dans les discours politiques et les dispositifs réglementaires, dans les diverses mesures visant à l'ouverture sociale du recrutement des filières d'élite et dans la mise en œuvre d'« internats d'excellence » (dont la circulaire de préparation de la rentrée 2012, en date du 27 mars 2012, affirme qu'ils « sont à l'avant-garde de la politique d'éducation prioritaire ») et, d'autre part, dans la redéfinition implicite des objectifs des collèges les plus en difficultés (collèges RAR ou ECLAIR) autour du socle commun de connaissances et de compétences.

D'un modèle ou d'un âge à l'autre, la préoccupation politique de démocratisation et de lutte contre les inégalités sociales d'accès au savoir et à la culture recule,

tandis que s'affirme, notamment au travers des deux métacatégories d'« élèves à risque » et de « besoins éducatifs particuliers », une logique d'adaptation des systèmes éducatifs à la « diversité » des individus, de leurs « talents » et « besoins », qui renoue avec une problématique de « mobilisation des réserves d'aptitudes » (Berthelot, 1983) et avec une lecture individualisante et souvent même essentialisante des difficultés (ou de la réussite) scolaires (Frاندji & Rochex, 2011 ; Rochex, 2010). Les évolutions que l'on vient de résumer des PEP européennes ne peuvent évidemment être pensées et étudiées indépendamment des évolutions des idéologies sociales et scolaires de ces dernières décennies, et de la transformation des modes de régulation dont elles ont été le fondement. Les évolutions des PEP s'inscrivent en particulier dans le passage, analysé par Maroy (2006), d'un mode de régulation des systèmes éducatifs qu'il qualifie de « bureaucratique-professionnel » à un mode de régulation « post-bureaucratique » ou « néo-libéral ». Le premier conjugait un rôle prédominant de l'État éducateur et prescripteur de règles et de normes *a priori*, pensées comme devant être les mêmes pour tous et comme garantissant une égalité de traitement des élèves, et une forte autonomie professionnelle des enseignants et de leurs organisations, basée sur leur expertise et leurs savoirs professionnels ; le second se fonde, lui, sur une logique de quasi-marché alliant libre choix des familles et accroissement de la marge d'autonomie des établissements, et sur une reconfiguration du rôle de l'État, lequel devient prescripteur de résultats plutôt que de normes *a priori* et garant de l'évaluation externe des résultats produits par les différentes « unités de production » des biens éducatifs. Pour autant, les PEP n'ont pas fait que subir les évolutions qui ont affecté, durant ces dernières décennies, les politiques éducatives nationales et internationales, ni l'avènement de nouveaux modes de régulation des systèmes et des établissements scolaires ; elles y ont contribué pour une part importante en étant l'un des creusets ou des laboratoires où se sont dessinés et expérimentés les changements politiques et idéologiques ainsi que les nouveaux modes de régulation des politiques éducatives aujourd'hui affirmés, lesquels ont contribué en retour à radicalement transformer leurs conceptions et leurs objectifs initiaux.

Telle est la problématique centrale de ce dossier : tout à la fois décrire et analyser les évolutions de la politique d'éducation prioritaire en France – lesquelles peuvent être dissimulées par une même appellation générique, maintenue malgré les différents dispositifs et sous-appellations successifs (ZEP, REP, RAR, ECLAIR...), et n'ont guère été rapportées à des choix

et des principes politiques explicites, publiquement débattus et assumés – et montrer en quoi cette politique, si elle n'a pas réussi à être « le laboratoire du changement social » (CRESAS, 1985) qu'appelaient de leurs vœux ceux qui voulaient y voir un outil majeur de la démocratisation du système éducatif, a néanmoins constitué une sorte de laboratoire ou de terrain d'expérimentation de nouvelles idéologies éducatives (telle la promotion de l'excellence), de nouveaux modes de régulation et de nouveaux outils de pilotage – par les résultats et l'évaluation – des systèmes éducatifs et des établissements. Miroir grossissant des problèmes de notre système éducatif, la politique ZEP et ses modalités de pilotage et de mise en œuvre le sont tout autant de ce que ces modes nouveaux de régulation et de pilotage mettent en lumière et de ce qu'ils laissent dans l'ombre, concernant tout particulièrement les questions curriculaires et pédagogiques ou didactiques.

Ainsi Philippe Bongrand, mettant en œuvre une démarche d'analyse en termes d'instruments de l'action publique à propos de la politique d'éducation prioritaire, retrace-t-il l'introduction controversée, entre 1999 et 2005, de la problématique de l'« excellence » au sein de cette politique, épisode qui participe de changements plus amples et qui contribue à l'avènement d'un nouvel âge de la politique ZEP. Ayant pu examiner les archives du bureau en charge de la politique ZEP au sein de l'administration centrale du ministère de l'Éducation nationale, il restitue les débats et controverses, les argumentaires et objections, qui se nouent et s'opposent entre la ministre, certains de ses conseillers politiques et les responsables administratifs du ministère, autour de la rédaction de la circulaire de février 2000 sur les « pôles d'excellence scolaire » en ZEP, dont il donne à voir l'écriture conflictuelle et la mise en forme finale contradictoire. Résultant d'hésitations et de débats non tranchés entre la volonté de distiller une élite scolaire en ZEP et celle d'y améliorer l'ensemble des résultats scolaires, ce texte en appelle paradoxalement au développement en ZEP de pôles ou de filières élitistes incarnant le type de fonctionnement scolaire dont la politique d'éducation prioritaire cherchait précisément à s'émanciper. Orientation nouvelle qui sera renforcée, au cours des années suivantes, par le développement des dispositifs visant à l'ouverture sociale des filières et établissements d'élite. Philippe Bongrand montre combien la préoccupation pour l'élargissement de la base du recrutement des « élites » et de l'accès à l'« excellence » ne sera réellement prise en compte et investie par l'administration centrale du ministère de l'Éducation nationale que tardivement, et sous la pression d'organismes ou admi-

nistrations qui dépendent d'autres ministères et qui, au nom de la politique d'intégration et de l'« égalité des chances », conduiront à placer au cœur de la politique ZEP la promotion de la diversité, la détection et le développement des « talents » et des « potentiels » dont les meilleurs élèves de ZEP seraient porteurs, reconfigurant ainsi cette politique autour du modèle méritocratique de la réussite individuelle sur la critique duquel elle s'était pourtant initialement fondée. Faisant écho aux discours promouvant l'« ouverture sociale » du recrutement des « élites », la thématique de l'excellence ne remet en cause ni l'existence de ces élites, ni leur processus de sélection et de légitimation sur la base du mérite scolaire. Son introduction au cœur de la politique ZEP et l'avènement du nouvel âge de cette politique dont elle constitue l'ossature sont l'une des mesures et des transformations les plus précoces et les plus médiatisées d'un ensemble dont l'accumulation rend aujourd'hui manifeste le tournant et l'inspiration néo-libéraux des politiques d'éducation.

Lydie Heurdier, quant à elle, examine l'hypothèse selon laquelle la politique ZEP a constitué, en France, un laboratoire dans lequel se sont expérimentés la transformation du rôle de l'État, l'avènement d'un État évaluateur et régulateur et celui des nouveaux modes et outils de pilotage des politiques éducatives aujourd'hui dominants. L'étude – portant sur les vingt premières années de la politique ZEP – de l'intégralité des textes réglementaires et des études et rapports produits par les inspections générales et la direction des études statistiques du ministère (DEP) lui permet de montrer que ce processus d'expérimentation s'est noué, de manière plus ou moins aboutie, autour des questions de l'efficacité de la politique ZEP et de la définition et de la refonte de la carte de l'éducation prioritaire. Elle montre combien la problématique et les outils de l'évaluation vont être introduits de manière progressive et prudente par les instances ministérielles lors des premières années de cette politique, dans une logique que l'on pourrait aujourd'hui qualifier d'« évaluation participative » (Demailly, 2001), visant à offrir une aide méthodologique aux équipes pour l'« évaluation régulatrice de leurs actions » (selon le titre du premier guide d'évaluation diffusé en 1984 dans les ZEP), et non dans une logique ou une imposition institutionnelle de reddition de comptes. Il s'agissait, pour les promoteurs de cette démarche d'évaluation régulatrice, de fournir aux responsables et acteurs de ZEP des critères et des outils plus objectifs de diagnostic de la situation et des difficultés scolaires des élèves et des établissements, et d'appréciation des effets de leurs actions et projets ; la visée de suivi ou de pilotage national de la politique ZEP n'était alors pas présente.

Elle s'affirmera néanmoins progressivement, parallèlement au perfectionnement des outils statistiques et à la montée en puissance de cette « science du constat chiffré » (Pons, 2010) dont la DEP devient en France l'outil de production quasi exclusif. L'élaboration d'instruments tels que les tableaux de bord va permettre de conjuguer les deux finalités, d'évaluation régulatrice sur le plan local, et de pilotage, de mesure de l'efficacité et de rationalisation de la politique ZEP pour les décideurs et gestionnaires des niveaux national ou académique. La première de ces deux finalités va dès lors être supplantée par la seconde ; l'expertise statisticienne de la DEP et les outils de plus en plus élaborés qu'elle produit vont être utilisés par les gestionnaires et décideurs, bien plus que par les « acteurs de terrain » qui les considèrent plus comme moyens de contrôle que comme outils de régulation de leur travail. En revanche, l'usage, par les décideurs, de cette expertise ou des recommandations émanant des inspections générales sera très différent concernant cet autre volet de la « rationalisation » de la politique ZEP que représente la question de la carte de l'éducation prioritaire, carte jugée par la plupart des analystes comme « inflationniste et hétérogène », faite de zones et de réseaux « socialement très peu comparables » (Armand & Gille, 2006). Les propositions de refonte et de rationalisation de cette carte, appuyées aussi bien sur des outils statistiques que sur des études plus « qualitatives », demeureront vouées à l'échec jusqu'en 2006, échec qui atteste que la résistance à la « science du constat chiffré » et à la « rationalisation » de l'action politique n'est pas le seul fait des acteurs de terrain, mais peut s'observer tout autant chez les décideurs politiques (élus et ministres successifs) et chez les responsables des différents niveaux de la hiérarchie intermédiaire.

Ces questions sont pour une part reprises dans l'entretien que nous a accordé Anne Armand, inspectrice générale de lettres et auteure de plusieurs rapports sur l'éducation prioritaire. Elle y explique que, lorsqu'elle se voit confier (avec Béatrice Gille) le premier de ces rapports, en 2005, dans un contexte politique marqué par une flambée d'« émeutes urbaines » dans les banlieues, deux grandes questions nécessitent un traitement approfondi : celle de la carte, des moyens et des ressources de l'éducation prioritaire, et celle du projet de faire qu'on y enseigne « autrement », pour que les élèves y apprennent mieux. Concernant la première question, le travail accompli a permis une meilleure connaissance des ressources mobilisées en faveur de cette politique, mais a échoué à aboutir à ce que soit réduite la carte de l'éducation prioritaire – qui a néanmoins été fortement réorganisée avec la création des

RAR (Réseaux ambition réussite) – et à faire qu'une vision claire de la politique ZEP se dégage de l'empilement de mesures et de dispositifs de nature très diverse auquel elle était souvent réduite. Concernant la seconde – les questions pédagogiques et curriculaires qui avaient jusqu'alors été fort peu objet de réflexion et de pilotage au niveau politique, alors que la création des ZEP se fondait sur le projet d'enseigner autrement –, les auteurs du rapport constatent que, malgré l'engagement des personnels, les ZEP souffrent de fait de ce qu'on peut considérer comme un important déficit d'enseignement, résultant de modes d'adaptation des pratiques pédagogiques (pédagogie de la lenteur, évitement des difficultés, tâches morcelées...) conduisant à préserver la relation avec les élèves et la paix sociale dans les établissements au prix d'une réduction notable du niveau d'exigence à l'égard des élèves, dont les effets trompeurs ne résistent pas aux échéances de l'orientation ou des poursuites d'études. Le constat porte également sur le fait que les enseignants sont isolés et peu outillés pour faire face aux difficultés qu'ont les élèves à apprendre, et qu'ils sont très insuffisamment accompagnés pour ce faire par les corps d'inspection. La création des RAR visait, selon Anne Armand, à inverser le primat des mesures réglementaires et organisationnelles sur les mesures pédagogiques ; la création de professeurs référents et d'assistants pédagogiques, ainsi qu'un accompagnement renforcé des équipes par les corps d'inspection, devaient permettre d'aller vers un renouvellement de l'action pédagogique. Les premiers bilans de ces mesures, publiés dans des rapports ultérieurs de l'inspection générale, semblent montrer qu'elles ont favorisé les échanges et le travail collectif, une meilleure compréhension des élèves et de leurs difficultés d'apprentissage, une plus grande cohérence pédagogique entre enseignants et entre niveaux d'enseignement, l'ensemble de ces évolutions allant dans le sens d'une nouvelle professionnalité enseignante. Néanmoins, ces évolutions ne vont pas sans problème : nécessité d'une analyse plus fine, plus précise de la difficulté scolaire et des obstacles à l'apprentissage ; risques de déséquilibre de la politique ZEP au profit du collège et au détriment du premier degré ; risques de faire que la fonction de professeur référent – remplacée par celle de préfet des études dans le dispositif ECLAIR créé en 2010 – devienne une sorte d'échelon hiérarchique intermédiaire ; risques enfin d'externalisation accrue, hors de la classe, voire hors des établissements, du traitement de la difficulté scolaire. Autant de risques qui désignent une exigence accrue de connaissance, mais aussi de réflexion et de travail politiques.

Marceline Laparra s'attache elle aussi à montrer en quoi la politique ZEP constitue un miroir grossissant des problèmes et contradictions du système éducatif français. Elle rappelle que cette politique a été, suite à la généralisation de l'accès à l'enseignement secondaire et aux mutations de l'enseignement primaire qui en ont résulté, une tentative de résoudre la tension entre l'objectif de dispenser un enseignement commun pour tous et la nécessité de prendre en considération les différences et inégalités d'ordre socioculturel dont étaient porteurs les « nouveaux publics » des collèges, puis des lycées. Pour autant, les réponses politiques liées à la création des ZEP, qu'elles soient de nature quantitative ou qualitative, ont peu porté sur le cœur des situations et difficultés d'apprentissage, pour le traitement desquelles on a compté sur les initiatives locales et la mobilisation des « acteurs de terrain », sans vraiment les outiller pour cela, et sans que soit organisée une véritable réflexion collective sur la nature des modes d'adaptation des pratiques professionnelles et sociales susceptibles de faire reculer l'échec et l'inégalité scolaires. Dès lors, l'emprunt d'outils hétérogènes et éclectiques, la mise en œuvre de modes d'adaptation conduisant trop souvent à minorer ou à contourner les difficultés plus qu'à s'y attaquer et à tenter de les résoudre, ont été pour les enseignants une manière, plus ou moins implicite, de concilier des impératifs pluriels, voire contradictoires, dans une situation faite de tensions croissantes qu'ils ont parfois le sentiment d'être seuls à devoir affronter. Ce défaut d'instrumentation, ce brouillage des objectifs et l'insécurité qui en résulte ne sont pas propres ni spécifiques aux ZEP et aux enseignants qui y exercent ; mais ils y sont sans doute plus dommageables pour leurs élèves, qui ont plus que d'autres besoin de clarté et de régularité

larité dans l'organisation, la conduite et la progression du travail scolaire, des contenus et des situations d'apprentissage. À l'encontre de ce qui lui paraît être une logique complexe – tout à la fois politique et, par voie de conséquence, professionnelle – de « dé-didactisation » de la difficulté scolaire, l'auteur plaide pour une didactisation forte des problèmes d'apprentissage (source de bien des problèmes de comportement) des élèves, et pour un examen rigoureux des processus dominants d'adaptation des agents scolaires et de leurs pratiques à ce qu'ils perçoivent des difficultés et caractéristiques de leurs élèves. Une telle perspective demande tout à la fois une vision plus claire et une instrumentation plus pertinente des enjeux, objets et processus d'apprentissage, ainsi que des modes de faire les plus susceptibles de permettre leur appropriation par les élèves de ZEP ou issus des milieux populaires, et une meilleure connaissance des pratiques et des ressources dont ces élèves disposent, en particulier dans l'univers de l'oralité, pratiques et ressources que les représentations « déficitaristes » de ces élèves et de leurs familles conduisent trop souvent à sous-estimer, voire à disqualifier, alors qu'elles pourraient être un point d'appui précieux pour le travail et les apprentissages scolaires, particulièrement lors des premières étapes de la scolarisation. Où l'on retrouve les débats suscités, lors du premier âge des PEP, par une approche compensatrice unilatérale qui ne considérerait les milieux populaires et leurs enfants que sous l'angle du manque ou du déficit, et minorerait le rôle de l'institution scolaire dans la production des inégalités.

Jean-Yves Rochex  
jean-yves.rochex@univ-paris8.fr  
Université Paris 8-Vincennes-Saint-Denis,  
ESCOL-CIRCEFT

## NOTE

- 1 Je traduis ainsi l'expression utilisée par Rychen et Salganik (2001) : « *key competencies for a successful life and a well-functioning society* ».

## BIBLIOGRAPHIE

ARMAND A. & GILLE B. (2006). *La contribution de l'éducation prioritaire à l'égalité des chances des élèves*. Rapport IGEN et IGAENR n° 2006-076 au ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Paris : ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.

BERNSTEIN B. (1971). « Critique du concept d'enseignement de compensation ». In B. Bernstein, *Langage et classes sociales. Codes socio-linguistiques et contrôle social*. Paris : Éd. de Minuit, p. 249-262 [version initiale, 1970, « Education cannot compensate for society ». *New Society*, n° 387].

- BERTHELOT J.-M. (1983). *Le piège scolaire*. Paris : PUF.
- CRESAS. (1985). *Depuis 1981, l'école pour tous ? Zones d'éducation prioritaires*. Paris : INRP et L'Harmattan.
- DEMAILLY L. (2001). « Enjeux de l'évaluation et régulation des systèmes scolaires ». In L. Demailly (coord.), *Évaluer les politiques éducatives : sens, enjeux, pratiques*. Bruxelles : De Boeck, p. 13-30.
- DEMEUSE M. & BAYE A. (2005). « Pourquoi parler d'équité ? » In M. Demeuse, A. Baye, M.-H. Straeten, J. Nicaise & A. Matoul (dir.), *Vers une école juste et efficace. 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation*. Bruxelles : De Boeck, p. 149-170.
- DEMEUSE M., FRANDJI D., GREGER D. & ROCHEX J.-Y. (dir.) (2008). *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe. Conceptions, mises en œuvre, débats*. Lyon : INRP.
- DEMEUSE M., FRANDJI D., GREGER D. & ROCHEX J.-Y. (dir.) (2011). *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe. Vol. 2 : Quel devenir pour l'égalité scolaire ?* Lyon : ENS Éditions.
- DUBET F. (2004). *L'école des chances. Qu'est-ce qu'une école juste ?* Paris : Éd. du Seuil.
- FRANDJI D. & ROCHEX J.-Y. (2011). « De la lutte contre les inégalités à l'adaptation aux "besoins spécifiques" ». *Éducation & formations*, n° 80, p. 95-108.
- ISAMBERT-JAMATI V. (1973). « Les "handicaps socio-culturels" et leurs remèdes pédagogiques ». *L'orientation scolaire et professionnelle*, n° 4, p. 303-318.
- MAROY C. (dir.) (2006). *École, régulation et marché. Une comparaison de six espaces scolaires locaux en Europe*. Paris : PUF.
- PONS X. (2010). *Évaluer l'action éducative : des professionnels en concurrence*. Paris : PUF.
- ROCHEX J.-Y. (2010). « Les trois "âges" des politiques d'éducation prioritaire : une convergence européenne ? » In C. Ben Ayed (dir.), *L'école démocratique. Vers un renoncement politique ?* Paris : Armand Colin, p. 94-108.
- RYCHEN D. & SALGANIK L. (dir.) (2001). *Defining and selecting key competencies*. Berne : Hogrefe & Huber.
- THÉLOT C. (dir.) (2004). *Pour la réussite de tous les élèves. Rapport de la commission du débat national sur l'avenir de l'école*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale. En ligne : <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/044000483/index.shtml> (consulté le 15 décembre 2011).