

UNIVERSITÉ RENNES 2, Campus Villejean  
Batiment A et Amphithéâtre A4

Colloque International

# INÉGALITÉS ÉDUCATIVES ET ESPACES DE VIE

Résumés des communications  
10 & 11 septembre 2015  
Laboratoires CREAD et ESO Rennes





## Auteurs par ordre alphabétique

<b>AUDREN Gwenaëlle,</b> Géographie de la fragmentation urbaine et territoires scolaires : effets des contextes locaux sur les pratiques scolaires à Marseille. ....	7
<b>BARTHOU Evelyne,</b> L'impact de l'articulation des espaces de vie et éducatifs dans les trajectoires scolaires différenciées .....	8
<b>BASTIEN Nicolas,</b> Différenciation pédagogique et démocratisation scolaire au Québec. Quelle convergence? .....	32
<b>BELL Lucy,</b> Les disparités territoriales d'appréhension des ruptures de scolarité .....	9
<b>BEN AYED Choukri,</b> La mixité sociale à l'école de la question publique aux réalisations locales : ruptures ou continuités ? .....	10
<b>BERGUER Aurélie,</b> L'orientation scolaire en fin de classe de troisième : quelles spécificités pour les collèges classés en éducation prioritaire ? .....	11
<b>BERNARD Pierre-Yves,</b> Les disparités territoriales d'appréhension des ruptures de scolarité .....	9
<b>BLANCHARD Sophie,</b> L'éducation prioritaire en Ile-de-France : des moyens et des périmètres en débats .....	12
<b>BONINI Nathalie,</b> Heurs et malheurs de la massification de l'enseignement secondaire en Tanzanie .....	13
<b>BONNAUD Karine,</b> Un territoire rural aux prises avec les inégalités éducatives dans la mise en œuvre de la réforme des rythmes scolaires. ....	14
<b>BORNAND Elvire,</b> La mise à distance éducative et spatiale des enfants du voyage .....	15
<b>BOUESSEUL Gérard,</b> Contextes de vie familiale, conditions d'accès aux pratiques de temps libre et inégalités éducatives .....	16
<b>BOULIN Audrey,</b> L'inscription en internat d'excellence : une recherche de contexte favorable à la réussite scolaire. Les représentations et attentes des élèves .....	17
<b>CHAMPOLLION Pierre,</b> Réussir ou échouer en fonction du contexte territorial : mythes et réalités dans les milieux ruraux et montagnards français .....	18
<b>CHOUNARD Roch,</b> Incidence du statut socio-économique sur les fluctuations de la motivation à apprendre après le passage au secondaire .....	49
<b>DANHIER Julien,</b> Effet de quartier et choix scolaire. Une étude de cas dans un quasi-marché scolaire faiblement régulé. ...	21
<b>DANIC Isabelle,</b> Pratiques de loisirs et rapport à l'école des adolescents : quels sont les éléments majeurs de différenciation ? .....	19

<b>DAVERNE-BAILLY Carole,</b> Le temps des loisirs dans les familles enseignantes : uniformité et singularité .....	20
<b>DEVLEESHOUWER Perrine,</b> Effet de quartier et choix scolaire. Une étude de cas dans un quasi-marché scolaire faiblement régulé. ...	21
<b>DIDELON-LOISEAU Clarisse,</b> Des dispositions aux mobilités sociale et géographique. Les trajectoires scolaires de jeunes_hauts-normands entre contraintes socioéconomiques et spatiales .....	22
<b>DORAY Pierre,</b> Différenciation pédagogique et démocratisation scolaire au Québec. Quelle convergence? .....	32
<b>FELOUZIS Georges,</b> De la « discontinuité culturelle » aux « discriminations systémiques » : l'évolution des inégalités d'acquis liées aux parcours migratoires en France (2003-2012).....	23
<b>FERRARA Mélanie,</b> Choix de l'école et ségrégations scolaires en Belgique francophone .....	26
<b>FILHON Alexandra,</b> Les inégalités territoriales de projections scolaires d'élèves de 3 <sup>ème</sup> .....	24
<b>FONTAR Barbara,</b> Pratiques de loisirs et rapport à l'école des adolescents : quels sont les éléments majeurs de différenciation ? .....	19
Genèses et formes des régulations parentales des pratiques sociales et culturelles des adolescents.....	25
<b>FOUQUET-CHAUPRADE Barbara,</b> De la « discontinuité culturelle » aux « discriminations systémiques » : l'évolution des inégalités d'acquis liées aux parcours migratoires en France (2003-2012).....	23
<b>FRIANT Nathanaël,</b> Choix de l'école et ségrégations scolaires en Belgique francophone .....	26
<b>GELLEREAU Claire,</b> L'expatriation, un outil éducatif pour les classes moyennes supérieures. ....	27
<b>GIBAND David,</b> L'école à l'école du néolibéralisme : réforme scolaire, bonnes pratiques et inégalités éducatives à Philadelphie. ....	28
<b>GIRET Jean-François,</b> L'orientation scolaire en fin de classe de troisième : quelles spécificités pour les collèges classés .....	11
en éducation prioritaire ?.....	11
<b>GRIMAUULT LEPRINCE Agnès,</b> Pratiques de loisirs et rapport à l'école des adolescents : quels sont les éléments majeurs de différenciation ? .....	19
Genèses et formes des régulations parentales des pratiques sociales et culturelles des adolescents.....	25
Liens entre les caractéristiques socio-scolaires des adolescents, leurs pratiques culturelles et leurs loisirs	29
La différenciation genrée des espaces relationnels des collégiens .....	30
<b>GUY Fleur,</b> Le temps libre du placement : de la ressource territoriale à la médiation par l'espace .....	31
<b>HALIFAX Juliette,</b> La dimension spatiale de l'enfance en danger : spécificités territoriales des situations familiales et effets des contextes territoriaux.....	50

<b>HAMDI Mohamed</b>	
Les inégalités éducatives se nourrissent-elles des inégalités sociales ? Réponse à partir d'une étude comparative (région maghrébine versus sud-est asiatique).....	40
<b>JEDLICKI Fanny,</b>	
Des dispositions aux mobilités sociale et géographique. Les trajectoires scolaires de jeunes_hauts-normands entre contraintes socioéconomiques et spatiales.....	22
<b>KAMANZI Pierre Canisius,</b>	
Différenciation pédagogique et démocratisation scolaire au Québec. Quelle convergence? .....	32
<b>KOFFI Affoué Philomène,</b>	
Inégalités éducatives en Côte-d'Ivoire : l'impact des pratiques éducatives sur la performance des établissements publics d'enseignement secondaire ivoiriens.....	33
<b>LAPLANTE Benoît,</b>	
Différenciation pédagogique et démocratisation scolaire au Québec. Quelle convergence? .....	32
<b>LATIMIER Erell,</b>	
La mise à distance éducative et spatiale des enfants du voyage.....	15
<b>LECAPLAIN Patrick,</b>	
Prise en compte des inégalités éducatives et localisation des politiques publiques : l'approche comparée du déploiement du Programme de réussite éducative et de la Lutte contre le décrochage scolaire.....	34
<b>LEPETIT Arnaud,</b>	
La dimension spatiale de l'enfance en danger : spécificités territoriales des situations familiales et effets des contextes territoriaux.....	50
<b>LE GUERN Anne-Laure,</b>	
Des contextes en action(s) : approche spatiale d'inégalités dans des situations scolaires en réseau ECLAIR35	
<b>LE MENTEC Mickaël,</b>	
Genèses et formes des régulations parentales des pratiques sociales et culturelles des adolescents.....	25
<b>MACDOUGALL Colin,</b>	
Writing an ecological story for Australia's children: with a little help from France .....	36
<b>MCKENDRICK John H.,</b>	
Are We Really Tackling Unequal Access to Higher Education in Scotland? .....	37
<b>MERLE Pierre,</b>	
La différenciation genrée des espaces relationnels des collégiens .....	30
<b>MEUNIER Boris,</b>	
Les contextes territoriaux à travers l'orientation des filles en fin de troisième .....	38
<b>MICHAUT Christophe,</b>	
Les disparités territoriales d'appréhension des ruptures de scolarité .....	9
<b>MONNARD Muriel,</b>	
Entre visibilité et tactiques d'invisibilité : enjeux du (dé)placements au sein des espaces scolaires.....	39
<b>MORLAIX Sophie</b>	
L'orientation scolaire en fin de classe de troisième : quelles spécificités pour les collèges classés en éducation prioritaire ?.....	11
<b>NORA Nafaa,</b>	
L'école à l'école du néolibéralisme : réforme scolaire, bonnes pratiques et inégalités éducatives à Philadelphie.....	28

<b>OMRI Ibtissem,</b>	
Les inégalités éducatives se nourrissent-elles des inégalités sociales ? Réponse à partir d'une étude comparative (région maghrébine versus sud-est asiatique).....	40
<b>PILOTE Annie,</b>	
Différenciation pédagogique et démocratisation scolaire au Québec. Quelle convergence? .....	32
<b>PIQUEE Céline,</b>	
Les liens entre les caractéristiques socio-scolaires des adolescents, leurs pratiques culturelles et leurs loisirs .....	29
<b>PIRONE Filippo,</b>	
Nouveaux espaces éducatifs et inégalités scolaires. Le cas de trois structures expérimentales d'Ile de France. ....	41
<b>POCHON Sarah,</b>	
Contexte scolaire et extrascolaire : effets sur le rapport au savoir d'une élite scolaire en EPS.....	42
<b>POTHET Jessica,</b>	
La saisie du territoire par les politiques publiques : un vecteur d'inégalités éducatives ?.....	43
<b>QUENOT Sébastien,</b>	
Le libre choix du bilinguisme dans l'Ecole publique en Corse : acteurs et institutions face aux effets pervers d'un modèle éducatif expérimental.....	44
<b>ROUAULT Rémi,</b>	
Les inégalités dans l'accès aux classes maternelles et enfantines 2006 – 2014. Quels indicateurs pour identifier les fractures ? (Poster).....	45
<b>ROUILLARD Rozenn,</b>	
Représentations d'un espace local et construction de parcours scolaires : le passage de l'efficacité symbolique à l'efficacité réelle .....	46
<b>ROUZEAU Marc,</b>	
Prise en compte des inégalités éducatives et localisation des politiques publiques : l'approche comparée du déploiement du Programme de réussite éducative et de la Lutte contre le décrochage scolaire.....	34
<b>SCHNEIDER Élisabeth,</b>	
Écriture et fabrique des espaces adolescents en ligne et hors ligne : penser l'invisibilité des processus d'exclusion.....	47
<b>SEZNEC Aurélie,</b>	
Des pratiques hors école de lycéens et lycéennes : des spécificités selon les territoires .....	48
<b>SMITH Jonathan,</b>	
Incidence du statut socio-économique sur les fluctuations de la motivation à apprendre après le passage au secondaire .....	49
<b>TERRIER Eugénie,</b>	
La dimension spatiale de l'enfance en danger : spécificités territoriales des situations familiales et effets des contextes territoriaux.....	50
<b>THEMINES Jean-François,</b>	
Des contextes en action(s) : approche spatiale d'inégalités dans des situations scolaires en réseau ECLAIR35	
<b>VIVENT Céline,</b>	
Contextes de vie familiale, conditions d'accès aux pratiques de temps libre et inégalités éducatives .....	16
<b>WALKER Étienne,</b>	
L'institution du "jeudi soir" : géographie sociale des pratiques de loisir nocturnes juveniles Caen et Rennes	51
<b>YOMB Jacques,</b>	
La socioéconomie des activités agricoles dans la scolarisation en milieu rural camerounais.....	53

## **AUDREN Gwenaëlle,**

Doctorante en Géographie, LPED (Laboratoire Population Environnement et Développement) – UMR 151 – AMU, Aix Marseille Université.

### **Géographie de la fragmentation urbaine et territoires scolaires : effets des contextes locaux sur les pratiques scolaires à Marseille.**

Marseille connaît depuis une quinzaine d'année une accélération des recompositions socio-territoriales qui provoque une diversification des contextes territoriaux dans la ville. L'évolution des espaces de vie des familles s'observent par le creusement des inégalités à l'échelle locale. Elles impliquent de nouvelles formes de cohabitation entre les habitants et questionnent les nouveaux contrastes urbains de proximité, les inégalités sociales et scolaires, et les différentes stratégies mises en œuvre pour les contourner, que ce soit pour les citoyens (parents d'élèves) ou pour les acteurs institutionnels de l'éducation ou de l'aménagement.

Plusieurs études soulignent le parallèle entre ségrégation résidentielle et ségrégation scolaire (Oberti, 2007, Oberti et al., 2012, François et al., 2005, François et Poupeau, 2008, Merle, 2010), mais qu'en est-il à Marseille, dans une ville où les échelles de la ségrégation se complexifient ?

Dans cette présentation, il s'agira dans un premier temps de voir, en quoi les contextes locaux (social, résidentiel et scolaire en recomposition) participent-ils à la construction de l'offre scolaire et à la définition des choix scolaires des familles ? Ensuite, l'analyse du rôle des différents acteurs dans la production et la reproduction des inégalités scolaires sera effectuée. L'objectif est de comprendre, dans quelle mesure, les acteurs locaux<sup>1</sup>, interagissent-ils et participent-ils à la construction de l'offre scolaire, et à la production, reproduction des inégalités scolaires ?

Ce travail est issu d'une recherche de doctorat qui a nécessité une double méthodologie – approche qualitative et quantitative – et insiste sur les articulations entre l'environnement local (contextes socio-résidentiels) et les pratiques scolaires engagées dans le territoire. L'accès à des données inédites (adresses des élèves de sixième extraites de la base élève) a permis de dresser le portrait de différentes stratégies et phénomènes d'évitement ou de respect de la carte scolaire à l'échelle communale, qui ont ensuite été corrélés à l'analyse fine de contextes territoriaux (données démographiques, socio-économiques et résidentielles). Cette analyse à l'échelle micro est complétée par des entretiens, qui mettent en lumière les choix et les stratégies des acteurs et leur poids dans les évolutions en cours.

Les premiers résultats montrent une augmentation de l'évitement scolaire entre 2006 et 2009, sans organisation spatiale particulière. La géographie de l'évitement scolaire montre qu'il n'y a pas de détermination géographique, mais qu'il existe une reproductivité des pratiques scolaires face à des situations territoriales. Cette étude révèle la diversité des contextes locaux (sociaux, politiques) dans lesquels se mettent en œuvre les pratiques scolaires, ces dernières participant à la reproduction des inégalités (sociales, urbaines et surtout scolaires). Ainsi, les contextes locaux, affectent les conditions de mise en œuvre des pratiques de scolarisation et participent à l'accentuation des inégalités d'accès dans l'espace scolaire. Dans cette communication, je me propose de présenter ce travail à travers trois études de cas, particulièrement révélatrices des dynamiques socio-spatiales à l'œuvre dans la cité phocéenne aujourd'hui.

<sup>1</sup> Les représentants locaux de l'Education Nationale ou de l'enseignement catholique, les responsables locaux des politiques urbaines, les chefs d'établissements et les parents d'élèves.

## **BARTHOU Evelyne,**

Docteure en sociologie, Chercheuse associée au SET, Université de Pau et des pays de l'Adour, Chercheuse associée au Centre Emile Durkheim, Université Bordeaux 2

### **L'impact de l'articulation des espaces de vie et éducatifs dans les trajectoires scolaires différenciées**

La communication que je vous propose s'appuie sur les résultats de deux recherches de 3 ans chacune, l'une européenne, EDUMIGROM, recherche ayant pour objet d'analyser les conditions de scolarisation de jeunes issus de l'immigration (parisienne et bordelaise) et une recherche menée pour le Ministère de la jeunesse sur l'orientation d'élèves de 3<sup>ème</sup> et la question du genre dans les parcours différenciés.

Dans ces deux recherches nous avons pu noter l'articulation d'une pluralité d'espaces qui constituent les effets de contexte et qui impactent les trajectoires scolaires, notamment dans le cadre de l'orientation scolaire. Nous reviendrons sur la réalité impliquée par les différents espaces, qu'il s'agisse du territoire comme lieu de vie et d'interactions plurielles (urbain, rural, quartier), de l'établissement scolaire ou encore de tout ce qui se joue au cœur des établissements avec des espaces tels que les sections, filières ou encore la constitution même des classes.

Le territoire dans lequel évolue l'élève va évidemment jouer un rôle décisif dans sa trajectoire scolaire et son orientation. L'accessibilité des filières, options n'est pas la même à l'échelle du territoire et l'offre scolaire est parfois très inégalement répartie. Nous pouvons prendre le cas de la sur-représentation et sous-représentation de certaines filières en Seine St Denis ou des classes préparatoires, très diversement réparties sur le territoire aquitain par exemple. Ces disparités géographiques venant s'ajouter aux disparités sociales et culturelles dans le recrutement des élites scolaires (Dutercq, 2009). Il s'agit aussi tout simplement d'accès à des filières ou options spécifiques, qui peuvent impliquer une scolarisation très éloignée du lieu de vie et peuvent constituer un frein, comme nous avons pu le noter en milieu rural. Il paraît donc essentiel de relier les pratiques scolaires à des contextes socio-spatiaux en considérant qu'ils contribuent à orienter ces pratiques (Oberti, 2005). Les disparités territoriales s'accompagnent en outre de freins psychologiques et de frontières symboliques qui dépassent le simple cadre scolaire (famille, amis...).

Pour ce qui est des établissements, il existe bel et bien de véritables marchés scolaires qui modèlent clairement les pratiques et positionnements de l'ensemble de la communauté éducative. Nous verrons qu'il existe des familles aux stratégies extrêmement développées et ce de façon parfois précoce et d'autres qui n'ont même pas conscience d'une quelconque concurrence scolaire. De même, les établissements scolaires sont tentés, voire encouragés par les réformes quasi-marchandes, à se livrer une féroce compétition pour se situer au mieux dans une « hiérarchie de prestige » (Felouzis, Maroy et Van Zanten, 2013).

Nous nous intéresserons enfin à tout ce qui se joue à l'échelle d'un même établissement, notamment à l'effet classe, très fort dans notre échantillon. Dans les établissements connaissant une mixité géographique, sociale et ethnique, les classes deviennent des marqueurs forts et reconstituent des frontières entre les élèves. Ces espaces différenciés et socialement structurés impactent eux aussi les projections scolaires mais également l'estime de soi des élèves et contribuent implicitement à la production des inégalités.



**BELL Lucy,**

Doctorante en Sciences de l'éducation Université de Nantes, Centre de recherche en éducation de Nantes (CREN, Equipe d'accueil 2661),

**BERNARD Pierre-Yves,**

Maître de conférences en Sciences de l'éducation, Université de Nantes, CREN.

**MICHAUT Christophe,**

Maître de conférences en Sciences de l'éducation, Université de Nantes, CREN.

### **Les disparités territoriales d'appréhension des ruptures de scolarité**

La mobilisation autour de la question du décrochage scolaire constitue une orientation majeure des politiques éducatives aujourd'hui (Bernard, 2013, Berthet & Zaffran, 2014). Les facteurs de risque individuels et familiaux d'interruption des études sont désormais bien établis. Les facteurs se rapportant à l'environnement des jeunes le sont moins. En particulier, de très fortes inégalités territoriales affectent le risque de décrochage scolaire (Boudesseul et al., 2014). Les travaux existants sur ce dernier aspect permettent de relier ces inégalités à quatre dimensions : les effets du marché du travail local, les caractéristiques économiques et sociales de la population résidant sur le territoire, les politiques éducatives locales et l'offre de formation sur le territoire.

Le travail présenté dans cette communication vise à explorer l'ensemble des facteurs cités en s'appuyant sur les résultats de deux enquêtes. La première a été réalisée en 2013 auprès de 1155 jeunes de l'académie de Nantes et a permis d'identifier un ensemble de motifs de décrochage scolaire (Bernard & Michaut, 2014) qui varie notamment en fonction des caractéristiques du territoire. Il apparait par exemple que les jeunes en rupture des zones périurbaines expriment plus souvent un fort rejet de l'institution scolaire que les décrocheurs des zones urbaines ou rurales (Bell, 2014). Une seconde enquête quantitative actuellement en cours (Territoires et décrochages scolaires, TEDS), financée par l'ANR, étend la recherche précédente à cinq académies contrastées. Les premiers résultats seront présentés lors de cette communication et visent à tester le rôle des territoires sur l'expérience du décrochage scolaire. L'hypothèse principale de ce travail est que les quatre dimensions citées structurent fortement le parcours scolaire des individus et le sens qu'ils attribuent à leur expérience scolaire. Ainsi, les motifs de décrochage scolaire seraient l'expression d'une certaine forme de rapport à l'institution scolaire.

### **La mixité sociale à l'école de la question publique aux réalisations locales : ruptures ou continuités ?**

La mixité sociale à l'école a fait une brusque apparition dans l'espace public. Constitue-t-elle pour autant un objet scientifique, au delà des opinions communes et des professions de foi politiques ? Cet objet a en effet peu irrigué la littérature scientifique en France. S'il entretient des proximités avec les recherches consacrées aux ségrégations scolaires et aux inégalités socio-spatiales d'éducation (Broccolichi, Ben Ayed, Trancart et *al.* 2010, van Zanten 2001), celles-ci ne prennent cependant pas pour objet central l'analyse de politiques éducatives qui visent une modification explicite de la composition sociale ou socio-ethnique des établissements scolaires. Comment documenter alors ce type de recherche ? Deux approches minimales nous paraissent envisageables. La première consiste à porter une attention particulière aux outils de mesure permettant d'objectiver des situations de plus ou moins grande « mixité » (et de leurs évolutions potentielles), ainsi qu'aux enjeux de sa conceptualisation (Ben Ayed 2015).

La seconde approche, sur laquelle va reposer la communication, consiste à appréhender la mixité sociale comme une catégorie indigène et comme une modalité d'action institutionnelle. L'assouplissement de la carte scolaire de 2007 par exemple a été accompagné de rhétoriques en faveur de la mixité sociale à l'école. Quelles sont les fonctions sociales de ces discours ? Un autre aspect, moins connu, concerne l'une des modalités de mise en œuvre de la politique de mixité sociale à l'école. Depuis 2004, la sectorisation des collèges a été transférée aux conseils généraux. Ce transfert, pourtant essentiel, a engendré peu de travaux de recherche (Agulhon et Palma 2013, van Zanten et Da Costa 2013). Essentiellement motivé par des enjeux fonctionnels, de poursuite du processus de décentralisation, il a été requalifié plus explicitement en objectif de mixité sociale à partir de 2013.

Ces évolutions institutionnelles et législatives concurrent ainsi à faire de la mixité sociale à l'école un enjeu essentiellement local. Comment cet objectif est-il traduit par les acteurs locaux en situation ? Quels sont les outils mis en œuvre ? Pour quels effets ? Pour répondre à ces questions nous prendrons appui sur une enquête récente consacrée aux modalités de mobilisations des collectivités locales dans le champ de la mixité sociale à l'école. Cette enquête a été réalisée à partir de trois études de cas d'institutions mobilisées dans ce champ à différents niveaux : municipal, départemental, régional. Il apparaît en effet que les conditions d'engagement des collectivités locales en faveur de la mixité sociale à l'école dépendent davantage des configurations contextuelles locales que de la répartition instituée des compétences. L'objet de l'enquête consistait à prendre en compte les modalités d'engagement dans ce champ d'action de ces trois collectivités, leurs motifs, et surtout d'appréhender les ressources et les limites des actions menées.

La communication montrera ainsi, à l'instar des travaux réalisés dans l'espace urbain, comment le credo de la mixité sociale à l'école contribue à une spatialisation des problèmes sociaux et scolaires (Tissot et Poupeau 2005). Elle constitue à ce titre un bon analyseur des évolutions des relations entre local et national dans la conception et la mise en œuvre des politiques éducatives.

**BERGUER Aurélie,**

Docteur en sciences de l'éducation, Université de Bourgogne (IREDU)

**GIRET Jean-François,**

Professeur de sciences de l'éducation, directeur de l'IREDU, Université de Bourgogne

**MORLAIX Sophie**

Professeure de sciences de l'éducation, IREDU, Université de Bourgogne,

### **L'orientation scolaire en fin de classe de troisième : quelles spécificités pour les collèges classés en éducation prioritaire ?**

La réforme de l'éducation prioritaire a cristallisé de nombreux débats en France ces derniers mois. Des arguments concernant l'efficacité et de l'efficience de la politique d'éducation prioritaire ont souvent été avancés pour justifier une nouvelle répartition des moyens. Cependant, si l'on veut comprendre les effets d'une politique éducative visant à réduire les inégalités sociales, il est important de distinguer les deux causes des inégalités scolaires comme l'ont montré il y a plus de cinquante ans, Girard et Bastide (1963) : les inégalités de performance scolaire et les inégalités d'orientation.

Notre recherche se focalise sur la question de l'orientation et la façon dont les inégalités sociales se construisent dans les établissements se trouvant en éducation prioritaire. Les différenciations sociales interviennent de manière importante à différents niveaux et vont structurer l'orientation des élèves. Dans le cas notamment des établissements classés en ZEP, ces différentes interactions entre les élèves et leur environnement scolaire et extra-scolaire, peuvent conduire à des modes d'orientation spécifiques. Les travaux de Chauvel (2011) indiquent par exemple que les choix d'orientation en ZEP résultent de différentes logiques institutionnelles complexes, voire paradoxales, qui se heurtent parfois aux anticipations des élèves ainsi qu'aux logiques individuelles et familiales. Ces choix résultent en partie d'ambitions scolaires différentes. Comme le montrent Guillon et Huillery (2014), il est important de décomposer les facteurs qui structurent les inégalités sociales d'ambition scolaire, même lorsque le niveau scolaire est identique. Les aspirations scolaires sont le résultat de différents facteurs comme par exemple l'accès à l'information sur les possibilités d'orientation et les métiers, les contacts entre l'institution scolaire et la famille ou les pairs.

Cette recherche est basée sur une enquête par questionnaires auprès des élèves de 3<sup>ème</sup> de 10 établissements, dont 5 sont classés en éducation prioritaire et 5 sont classés hors éducation prioritaire dans l'académie de Dijon. Ces établissements ont cependant des caractéristiques relativement proches, notamment au niveau des caractéristiques sociales des élèves. L'enquête a été réalisée en 2015 sur 800 élèves. Le questionnaire a permis de collecter des informations sur les caractéristiques sociales et scolaires des élèves, sur leurs ambitions scolaires et la manière dont ils réfléchissent à leur orientation après le collège, sur leurs compétences « non académiques » ainsi que sur leurs compétences scolaires.

L'analyse quantitative doit permettre de déterminer les éléments susceptibles d'expliquer les différences d'ambition scolaire entre élèves venant de collège en éducation prioritaire et d'élèves venant d'autres collèges. Les choix d'orientation en classe de seconde, l'ambition scolaire en termes de diplômes souhaités dans l'enseignement post-obligatoire et le projet professionnel seront les principales variables d'intérêt dans notre analyse. Des tests « toutes choses égales par ailleurs » seront effectués pour essayer de déterminer l'effet propre de la variable « éducation prioritaire » en tenant compte notamment du niveau scolaire des élèves, de leur lieu de résidence et de leur origine sociale. Nous tiendrons également compte de leurs compétences scolaires et non scolaires dans l'explication de l'orientation.

### **L'éducation prioritaire en Ile-de-France : des moyens et des périmètres en débats**

Une réforme de l'éducation prioritaire est aujourd'hui en cours. Cette réforme s'inscrit dans un contexte plus large de réforme de la politique de la ville. Une nouvelle délimitation des quartiers prioritaires de la politique de la ville a été adoptée en 2014, tandis qu'une réforme de l'éducation prioritaire, appuyée sur un nouveau dispositif, les « réseaux d'éducation prioritaire », devrait entrer en vigueur à la rentrée 2015. Cette réforme s'inscrit aussi dans un contexte politique particulier, qui, depuis les attentats de janvier 2015 à Paris, a amené le gouvernement à annoncer des mesures de lutte contre les formes de ségrégation sociale, territoriale et ethnique, et à afficher notamment une volonté de favoriser la mixité sociale dans les établissements scolaires. Les projets de réforme ont engendré de nombreux débats, notamment dans l'enseignement secondaire.

Je me propose d'interroger les espaces et les dispositifs de l'éducation prioritaire en Ile-de-France en combinant une approche cartographique des périmètres et de leur évolution et une approche ethnographique fondée sur des entretiens menés avec des enseignants du secondaire travaillant dans plusieurs établissements relevant ou ayant relevé jusqu'en 2014 de l'éducation prioritaire. Comment cette réforme en cours et ses objectifs sont-ils perçus par les enseignants des établissements qui sont, ou qui ont été englobés, dans les périmètres de l'éducation prioritaire ? Quelle est leur perception des inégalités scolaires et de leur gestion à l'échelle nationale et locale ?

Deux dimensions se dégagent des premiers entretiens menés. Le projet de réforme de l'éducation prioritaire a engendré de nombreuses formes de mobilisation d'enseignants et de parents d'élèves réclamant le maintien de leurs établissements dans l'éducation prioritaire. Plus largement, cette réforme fait resurgir des questions portant sur les moyens financiers alloués à l'éducation prioritaire et sur leur territorialisation. Les discours des enseignants font aussi apparaître la dimension spatiale des inégalités scolaires, qu'ils mettent en relation avec les processus de ségrégation sociale à différentes échelles, liés à des effets de quartier. Ces effets de quartiers sont associés à des processus d'évitement scolaire qui tendent à renforcer la ségrégation scolaire, en entraînant une baisse des effectifs dans certains établissements et en concentrant encore plus les élèves en grande difficulté sociale et scolaire.

### **Heurs et malheurs de la massification de l'enseignement secondaire en Tanzanie**

Cette proposition de communication portera sur les effets inégalitaires d'une politique éducative de massification de l'enseignement secondaire en Tanzanie (Afrique de l'Est). Pour atteindre les objectifs de l'EPT (éducation pour tous) et répondre à la demande sociale d'éducation des citoyens, le gouvernement tanzanien a, depuis le milieu des années 2000, lancé une série de réformes qui ont modifié le paysage éducatif national. L'une d'elles concerne le niveau secondaire qui s'est considérablement accru ces dernières années grâce à la création de milliers d'écoles sur tout le territoire et en particulier dans les zones rurales qui en étaient dépourvues. Le taux net de scolarisation au secondaire est ainsi passé de 6% en 2004 à 34% en 2012<sup>2</sup>. Suivant la politique de décentralisation, ces écoles dites « communautaires » sont initiées et financées par les habitants avant d'être pourvues en enseignants par l'Etat une fois les bâtiments construits. Toutefois, les financements du gouvernement central demeurant très en-deçà de la profusion des constructions, les écoles dépendent très fortement des ressources locales ; on observe ainsi de fortes disparités selon les localités, en fonction des ressources dont elles disposent mais également des rapports de pouvoir locaux. Les zones rurales isolées pour lesquelles la présence d'une école secondaire constitue une possibilité de scolarisation au plus près, sont également celles qui cumulent les handicaps scolaires (forte pénurie d'enseignants, insuffisance des infrastructures et du matériel pédagogique) et une plus grande pauvreté économique (environnement climatique ardu, faibles ressources des familles). Il en résulte un taux d'abandon et d'échec aux examens de fin de cycle supérieur à la moyenne nationale et nettement supérieur à celui des enfants scolarisés dans des établissements non communautaires qu'ils soient publics ou privés.

À partir d'études ethnographiques réalisées en 2009 puis en 2014 dans plusieurs écoles secondaires communautaires d'une région rurale du Nord du pays, je me propose pour cette communication, une fois revenue sur les lignes forces de cette réforme, de rendre compte des conditions d'enseignement et d'apprentissage au sein de ces écoles en les resituant dans le contexte socio-économique, géographique et culturel dans lequel elles s'insèrent ; il s'agira ainsi d'analyser à la fois les conditions globales de production des inégalités éducatives et leurs manifestations locales.

<sup>2</sup> Basic Education Statistics Tanzania, 2013.

## **BONNAUD Karine,**

Doctorante au sein de l'Unité Mixte de Recherche Education Formation Travail Savoirs (UMR EFTS).  
Université Toulouse II Jean Jaurès – École Nationale de Formation Agronomique

### **Un territoire rural aux prises avec les inégalités éducatives dans la mise en œuvre de la réforme des rythmes scolaires.**

La mise en œuvre d'une réforme, telle celle des rythmes scolaires, ne demande pas qu'une simple application des textes, surtout si la lutte contre les inégalités éducatives est au cœur de la politique locale. Notre communication cherche à montrer comment les acteurs s'emparent de cette question dans un contexte d'incertitude. Notre travail de recherche s'intéresse à la démarche évaluative de l'étude d'impact qui est issue des sciences de l'environnement (André, 2010 ; Simos, 1990) et reconnue comme une méthodologie de l'accompagnement au changement dans les sciences de gestion (Autissier et Moutot, 2010). Elle permet d'identifier tous les micro-changements et crée du lien entre les phases d'analyse et les phases d'action. Nous faisons l'hypothèse que sa mise en œuvre favorise l'appropriation des buts visés par la réforme des rythmes scolaires par les acteurs de la communauté éducative et ce au bénéfice final de tous les enfants.

Outre la demi-journée supplémentaire et la réduction journalière du temps scolaire, cette réforme attribue aux mairies la responsabilité et la charge des Temps d'Activités Périscolaires (TAP) dont l'objectif principal est d'apporter une offre éducative riche et variée dans les domaines culturel, artistique et sportif en respectant les rythmes et le bien-être de chacun. De plus, la cohérence de cette offre éducative doit être assurée et inscrite dans un Projet Educatif de Territoire (PEDT), après validation des services de l'Education nationale, condition nécessaire pour pouvoir bénéficier des fonds d'amorçage. La problématique des coûts engendrés par cette réforme a donné lieu à de nombreuses polémiques concernant la pérennisation de l'aide financière accordée par l'Etat mais aussi par rapport aux risques d'inégalités de moyens entre territoires. La volonté ministérielle d'instaurer et d'accompagner la mise en place d'un « *instrument souple et adaptable à toutes les réalités locales* »<sup>3</sup> ne garantit pas l'égalité d'accès à des offres éducatives au sein d'un même territoire.

Nous nous intéressons à une communauté de communes en milieu rural qui a adopté la réforme des rythmes scolaires dès la rentrée 2013. Elle est constituée de sept communes pour lesquelles le secteur éducatif représente un enjeu fort de survie qui se traduit par la constitution de deux Regroupements Pédagogiques Intercommunaux (RPI). Nous avons mené une étude exploratoire au printemps 2013 afin d'établir un diagnostic de départ sur les conditions de réception de cette réforme auprès de chaque catégorie d'acteurs. Pour ce faire, nous avons procédé à 41 entretiens de type compréhensif et recueilli 333 questionnaires sur 700 transmis aux parents d'élèves. Nos premiers résultats font ressortir un besoin d'harmonisation des offres éducatives sur le territoire. Les uns mettent en avant l'aspect organisationnel tandis que les autres font valoir l'injustice perçue dans les différences des offres éducatives selon la localisation de l'école sur leur territoire.

<sup>3</sup> Circulaire n° 2014-184 du 19-12-2014. *Instruction pour la promotion de la généralisation des projets éducatifs territoriaux sur l'ensemble du territoire.*

**BORNAND Elvire,**

Docteur en sociologie, chercheuse associée au CENS Université de Nantes

**LATIMIER Erell,**

Doctorante en sociolinguistique, Université Paris Descartes, CERLIS

### La mise à distance éducative et spatiale des enfants du voyage

Il existe dans l'école républicaine des dispositifs spécifiques conçus pour des enfants réputés avoir une problématique d'accès à l'éducation. Dans le cas particulier des enfants du voyage<sup>4</sup> on observe que la création de dispositifs spécifiques est le fruit d'un changement de considération des capacités cognitives des enfants concernés. En effet « jusqu'en 1979 la question de la scolarisation des enfants tsiganes était suivie, au ministère, dans le contexte administratif de l'enfance inadaptée » (J.P Liègeois, 2000, p.3). Cette même année le ministère a bougé ses lignes et cela par le biais de René Picherot<sup>5</sup> dont voici les propos « *Nous avions l'idée de situer le problème des enfants nomades-tsiganes si possible sous cet éclairage d'une situation socio-culturelle particulière, plutôt que de le laisser sous l'étiquette d'une inadaptation, d'un handicap qui nous paraissait le ramener trop à des aspects psycho-physiologiques.* » (J.P Liègeois, 2000, p.4).

Nous avons choisi de présenter une communication qui interroge le lien entre les espaces d'éducation scolaire et les espaces de vie des enfants du voyage. Nous pensons qu'au delà d'éclairer la situation d'un public spécifique l'étude du quotidien des enfants du voyage est riche d'enseignement sur la manière dont la gestion du rapport à l'espace influence la gestion du rapport à l'éducation scolaire.

Le contexte actuel concernant la mobilité et les modes d'habiter des gens du voyage est en mutation. Effectivement de plus en plus de familles sont sédentarisées ou en voie de sédentarisation. Il s'agit d'un phénomène à différentes échelles, pouvant aller d'environ neuf mois de présence sur une commune (et ce chaque année) à une sédentarisation complète. Ce changement de mode d'habiter interroge le lien à l'école, qui cesse d'être un rapport à un seul lieu physique de scolarisation. Nous entendons par là que lorsqu'il y a itinérance, la scolarisation peut s'effectuer en continu mais dans différentes écoles donc dans différents lieux de scolarisation.

Nous montrerons que contrairement à ce que l'on pourrait penser de prime abord la distance spatiale et cognitive à l'école s'accroît en cas de sédentarisation. En effet en situation d'itinérance l'école s'adapte aux modes de vie (dispositifs et camion école). Habitat et éducation sont donc en proximité. Alors qu'en cas de sédentarisation les gens du voyage sont regroupés de manière pérenne sur des aires d'accueil et des terrains familiaux qui sont à distance des équipements éducatifs sans solution de mobilité de droit commun dans les cas que nous avons étudiés.

Notre analyse s'appuiera sur les apports de la sociologie et de la sociolinguistique dans le cadre d'une étude de terrain auprès de familles de gens du voyage - en voie de sédentarisation et sédentarisées - par entretiens et observation participante.

<sup>4</sup>Dans cette communication nous emploierons le mot enfant du voyage pour désigner le public voyageur, nous réservons EFIV (Enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs) au traitement réservé par l'Éducation nationale de ce public.

<sup>5</sup> Fondateur des CEFISEM, depuis appelés CASNAV (Centre Académique pour la Scolarisation des Nouveaux Arrivants et des Enfants du Voyage)

## **BOUDESSEUL Gérard,**

Maître de conférences HDR en sociologie (ÉSPÉ-UCBN), Chercheur au CEREQ, centre associé à l'UMR Espace et Sociétés, équipe de Caen Basse-Normandie, Université de Caen Basse-Normandie

## **VIVENT Céline,**

Chargée d'études au centre associé CÉREQ de Basse-Normandie - ESO Caen - UMR 6590

### **Contextes de vie familiale, conditions d'accès aux pratiques de temps libre et inégalités éducatives**

Dans le cadre d'une recherche sur les inégalités dans les pratiques de temps libre des adolescents (INEDUC) financée par l'ANR, 3300 collégiens ont été questionnés sur leurs parcours scolaires, leurs activités extrascolaires et leurs projets d'études et de métiers. Ils sont issus d'une trentaine d'établissements répartis selon des caractéristiques socio-spatiales et scolaires, dans trois régions : la Basse-Normandie, la Bretagne et l'Aquitaine.

Les pratiques de temps libre des adolescents sont souvent perçues comme un reflet des inégalités sociales, mais aussi comme pouvant y contribuer, en particulier sous l'angle des inégalités éducatives et scolaires. Selon les auteurs, toutefois, les facteurs les plus discriminants varient bien que la complexité des diverses combinaisons puissent être restituée au travers de typologies de pratiques. Certains démontrent par exemple qu'il existe cinq rapports des 15 ans et plus à la culture et aux médias suggérant ainsi l'avènement d'une « culture de l'écran » qui, bien que non nécessairement concurrente des autres médias, serait la plus conquérante (Donnat, 2010). Pour d'autres, prévalent plutôt quatre « univers culturels » selon l'âge d'une « enfance des loisirs » (Octobre et Berthomier, 2011) : une certaine pluralité prévaudrait alors selon l'âge atteint. Toutefois, les variables de PCS et de genre seraient les plus déterminantes selon Mercklé (2010), qui introduit aussi la dimension de sociabilité opposant espace intérieur/extérieur, plutôt qu'une « culture de la chambre » (Octobre, 2004 ; Glévarec, 2010). Enfin, d'autres auteurs ont privilégié la contribution éventuelle de ces pratiques à l'éducation et à la scolarité (Le Douarin et Delaunay-Téterel, 2011), Barrère ajoutant l'hypothèse « d'épreuves de singularisation » des jeunes (Barrère, 2011).

On se demandera quelle est la portée précise des effets de contexte défini par le milieu d'origine, le type d'habitat (rural, périurbain ou urbain), les ressources mises à disposition et les conditions familiales d'accès aux pratiques (possession, connexion, lieux de possession et de connexion au domicile, le fait d'avoir une chambre seul compte tenu de la fratrie). Les pratiques de loisirs sont abordées dans leur diversité sportives, culturelles, numériques, sociales. Concernant plus particulièrement les usages du numériques, les hypothèses de singularisation de Barrère seront testées à partir de leur degré d'appropriation/créativité. Les parcours scolaires sont abordés par la distinction entre les classes de SEGPA et de 4<sup>e</sup> générale ; le fait d'avoir déjà redoublé, l'orientation post-3<sup>e</sup> envisagée et le métier rêvé. Une analyse multivariée sera proposée.



### **L'inscription en internat d'excellence : une recherche de contexte favorable à la réussite scolaire. Les représentations et attentes des élèves**

En 2008, le Plan « Espoir banlieues » propose l'accès en internat pour un public spécifique : « les élèves d'origine modeste » avec une visée particulière aux élèves venant d'établissements d'éducation prioritaire et/ou de quartiers de la politique de la ville. La réussite des élèves « à potentiel » serait rendue possible en les sortant de leur « environnement » pour les placer dans des contextes plus favorisés. En septembre 2009, le premier internat d'excellence ouvre ses portes en Île de France. A la rentrée 2011, vingt-cinq nouvelles structures voient le jour. Mais, en septembre 2013, le label « internat d'excellence » est officiellement remplacé par celui d'« internat de la réussite ».

Les internats d'excellence représentent un objet d'étude pertinent pour réfléchir à la question des effets du contexte sur la scolarité. Cette communication propose de s'intéresser aux points de vue des adolescents en se demandant comment ces derniers perçoivent les différences entre les contextes de scolarisation. D'une part, il sera question d'analyser le contexte d'origine des internes. Qu'entendent les adolescents par « contexte non propice à la réussite » ? Nous verrons que derrière le terme « d'environnement » utilisé dans les textes officiels, les adolescents désignent aussi bien l'espace de vie (la situation familiale, le groupe de pairs du quartier...) que l'établissement scolaire de secteur (le climat, les enseignants...). D'autre part, c'est le contexte de l'internat d'excellence qui sera étudié. Qu'attendent les élèves de ce nouveau contexte ? Dans les faits, trouvent-ils ce qu'ils recherchaient ? Nous montrerons que leur recherche de « cadre-travail » (Glasman, 2012) s'accomplit en partie dans l'enceinte de l'internat d'excellence, mais surtout dans les établissements scolaires d'affectation, dans lesquels ils rencontrent des « camarades plus sérieux » et des « professeurs plus exigeants ». L'inscription en internat d'excellence reviendrait-elle à un simple « contournement de la carte scolaire » (van Zanten, 2001) ? En somme cette communication cherche à montrer comment les représentations portant sur chaque contexte expliquent les pratiques et trajectoires de ces élèves.

Cette argumentation s'appuie sur les matériaux recueillis dans le cadre d'une thèse de doctorat (Boulin, 2014) – suite à cent-vingt-huit jours d'observation dans un internat d'excellence et dans quatre établissements scolaires partenaires, et soixante-neuf entretiens réalisés avec les internes d'excellence, âgés de douze à dix-huit ans – ainsi que les résultats produits dans le cadre d'une enquête collective portant sur les internats d'excellence (Rayou, Glasman, 2012).

### **Réussir ou échouer en fonction du contexte territorial : mythes et réalités dans les milieux ruraux et montagnards français**

La communication proposée commencera par poser le cadre conceptuel général de la problématique « éducation, territorialités et territoires » dans laquelle elle s'inscrit. Cette problématique « pionnière », qui étant apparue de façon relativement récente en sciences de l'éducation (SDE) a pu être qualifiée au congrès AREF de Genève 2010 de « point quasi-aveugle » desdites SDE, interroge sous l'angle éducatif les concepts clés de « territoire » (Di Méo, 1998 ; Moine, 2006 ; Ormaux, 2008 ; Vanier, 2008 ; etc.) et de « territorialité » (Le Berre, 1992 ; Gumuchian, 2001 ; Caillouette, 2007 ; Vanier, 2007 ; Aldhuy, 2008 ; etc.). Dans cette perspective, la communication s'attachera en priorité à analyser les différents rôles que les territoires et les territorialités, à la fois « acteurs » en tant que « prescripteurs de curricula » (Barthes & Champollion, 2012) et « éducateurs locaux » (Boix, 2004 ; Piveteau, 2010 ; Feu, 2011), d'une part, et « contextes » impactant l'éducation au sens large (Arrighi, 2004 ; Grelet, 2004 ; Champollion, 2005, 2008 ; etc.), d'autre part, jouent dans le système éducatif français et, plus précisément, dans les performances et les trajectoires scolaires des élèves scolarisés au sein des territoires ruraux isolés de la « moyenne montagne » alpine française.

Elle présentera pour ce faire les caractéristiques principales de l'objet *école rurale et montagnarde* que deux suivis longitudinaux développés de 1999 à 2005 (suivi terminé) par l'*Observatoire de l'école rurale* (OER), puis de 2011 à 2016 (suivi en cours) par l'*Observatoire éducation et territoires* qui lui a succédé (OET) à la suite de l'élargissement à la territorialité urbaine du champ de ses recherches scientifiques, ont permis à l'équipe de recherche pluridisciplinaire de l'OER-OET de construire progressivement à la fin des années 1990-2000 en poursuivant les travaux fondateurs développés dans les années 1980-1990 entre autres par Oeuvarard, Davaillon et Roux (DEP), Mingat, Leroy-Audoin, Duru-Bellat et Van Zanten (IREDU) et Jean (FNER), dont *l'école et le territoire* de Bernard Charlot s'est fait l'écho dès 1994. Elle caractérisera plus précisément dans ce cadre l'« effet de territoire » systémique sur l'école mis en évidence dans la *zone de montagne* française à deux reprises en 2005 et en 2008 (Champollion, 2013).

Elle questionnera ensuite, au vu comparatif des premiers résultats de quelques sondages « exploratoires » réalisés au printemps 2013 et 2014 dans des territoires urbains essentiellement drômois, la pérennité du « modèle » d'école rurale patiemment élaboré dans les années 2000 qui paraît aujourd'hui s'orienter quelque peu vers une « déconstruction » progressive et partielle de la réalité scolaire rurale et montagnarde historique sous l'effet d'une relative « homogénéisation » - croissante ? - des représentations et des comportements entre villes et campagnes, peut-être portée par les réseaux sociaux et les outils numériques? Enfin, elle balisera rapidement les axes et projets de recherche majeurs en cours et à venir sur la problématique « éducation, territorialités et territoires » : les perspectives ouvertes par ces recherches feront ainsi, en guise de conclusion, l'objet d'un bref, mais synthétique, aperçu.

**DANIC Isabelle,**

Maitre de conférences de Sociologie, Université Rennes 2, ESO

**FONTAR Barbara,**

Maitre de conférences en Sciences de l'éducation, Université Rennes 2, CREAD, GIS Marsouin

**GRIMAUULT LEPRINCE Agnès,**

Maitre de conférences de Sociologie, ESPE de Bretagne, CREAD

### **Pratiques de loisirs et rapport à l'école des adolescents : quels sont les éléments majeurs de différenciation ?**

Dans le cadre de l'ANR INEDUC, plusieurs investigations ont été menées en vue d'appréhender d'éventuelles inégalités éducatives entre les communes urbaines, périurbaines et rurales des régions Aquitaine, Bretagne et Normandie. Une enquête quantitative a été réalisée auprès d'adolescents et de leurs parents. Ces questionnaires ont été complétés par des enquêtes qualitatives (observations et entretiens auprès de différents acteurs) dans un site urbain, un site périurbain et un site rural dans chacune des trois régions.

Sur la base des données quantitatives et qualitatives, nous souhaitons interroger les liens qui sont souvent invoqués ou postulés dans l'espace social, mais peu dans le champ académique, entre les résultats scolaires des adolescents d'une part et leurs consommations médiatiques et numériques et leurs sorties de loisirs d'autre part. En effet, il n'est pas rare de rencontrer, dans la sphère sociale, des discours (médiatiques, parentaux, etc.) selon lesquels les adolescents très investis dans certaines activités numériques ou de loisirs rencontreraient, par effet causal direct, plus de difficultés scolaires. Dans quelle mesure peut-on, ou non, corrélérer le rapport à l'école des adolescents avec leurs pratiques numériques et/ou télévisuelles et/ou leurs activités de loisirs et culturelles?

Les travaux existants explorent rarement ces différents aspects simultanément. Les travaux relatifs aux résultats scolaires restent largement centrés sur les pratiques scolaires, l'aide scolaire, le soutien parental (Bautier et Rayou, 2009, Rayou, 2009, Kakpo, 2012). Les recherches portant sur les loisirs des adolescents (Barrère A. 2011; Zaffran J. 2010 ; Octobre S. 2004 et 2010; de Singly F. 2007; Pasquier D. 2005, Fize M. 1999) se déconnectent généralement de leurs résultats scolaires. Enfin à quelques exceptions - on pense notamment aux travaux de Lieury (2014) ou à ceux de Jehel (2010)-, les pratiques médiatiques et/ou numériques adolescentes sont généralement investiguées pour elles-mêmes (Boyd D. 2014; Fontar B. et Kredens E. 2010; Lardelier P. 2006 et 2014, Corroy L. 2008).

Dans la poursuite des quelques travaux existants et à partir de l'enquête par questionnaires sur les adolescents et leurs parents, nous examinerons si les pratiques de sorties de loisirs non familiales telle que se balader en ville, fréquenter les fast-food, aller au cinéma et assister à des concerts, seul ou entre pairs, et les pratiques de consommations de presse, de télévision et d'Internet sont corrélées avec leur rapport à l'école (cerné par les moyennes scolaires transmises par les collègues et leur attachement déclaré à l'école). Ces corrélations seront ensuite interprétées à partir des entretiens menés auprès des adolescents et des parents, ainsi que des focus groupes réalisés avec les jeunes.

A partir d'une analyse en composantes principales (ACP), on aboutit à une typologie des adolescents sur la base de leur investissement de loisirs (sorties non familiales), de leurs pratiques médiatiques (télévisuelles et internet) et de leur rapport à l'école. Nous verrons si des idéaux-types se dégagent de l'ensemble de nos enquêtés. Les critères de sexe, d'origine sociale et d'espaces de vie sont attendues comme base de différenciation.

### **Le temps des loisirs dans les familles enseignantes : uniformité et singularité**

Les enfants d'enseignants constituent une catégorie privilégiée (Devineau et Léger 2002), dans la mesure où leurs parents disposent d'un capital culturel à dominante scolaire, formulent de fortes ambitions pour leurs progénitures, ont une connaissance indigène du système éducatif et de ses rouages. Les pratiques éducatives des familles enseignantes sont toutefois peu étudiées, à l'exception d'une approche quantitative récente (Da Costa 2012). Cette communication se propose d'analyser les temps libres et de loisirs des enfants d'enseignants – qui bénéficient d'un cadre de vie au sein duquel la culture légitime est généralement omniprésente et valorisée, comme en témoigne l'importance accordée aux séjours à l'étranger, aux sorties culturelles, à l'apprentissage d'un instrument de musique –, en s'efforçant d'hétérogénéiser ce qui est souvent rendu homogène par les approches statistiques (Lahire 2004), à savoir la relation entre un milieu social et les loisirs. Des comparaisons internes entre les familles d'enseignants seront proposées.

Les résultats, qui s'inscrivent dans la continuité des travaux quantitatifs de Octobre, Détrez, Mercklé et Berthomier (2010), prendront appui sur l'analyse de 27 entretiens compréhensifs (d'autres sont actuellement en cours), réalisés auprès de familles enseignantes aux caractéristiques contrastées. Ils s'inscrivent dans le cadre d'une recherche plus large sur la carrière scolaire des enfants d'enseignants, menée au LIEPP et dirigée par van Zanten.

La discussion des résultats ainsi obtenus adoptera deux perspectives. D'une part, les familles enseignantes décrivent uniformément les temps extrascolaires avant tout en termes de plaisir, détente, découverte, épanouissement, ouverture, etc. Elles voient aussi dans ces temps des occasions de maîtriser les réseaux relationnels de leurs enfants et de développer des compétences telles que la confiance en soi, l'esprit de compétitivité, le sens de l'effort, de la rigueur et de la persévérance, etc., sans pour autant adhérer explicitement à l'idée de « pédagogisation » des activités extrascolaires. D'autre part, dans ces familles enseignantes, l'organisation du temps libre, les types d'activités, les projets parentaux de transmission autour des loisirs et leur appropriation par les enfants, sont singuliers. Par exemple, les sorties culturelles encadrées légitimes (musées, théâtre, spectacles) dépendent du lieu de résidence des familles enseignantes (Paris/province – urbain/rural). Autre exemple, certains enfants adhèrent aux goûts et plaisirs de leurs parents dans la durée, tandis que d'autres transforment, réinterprètent voire contrecarrent ce qui est transmis une fois l'âge des revendications et contestations atteint.

Les discours des parents et de leurs enfants, qui dévoilent la part explicite de la transmission culturelle, oscillent entre « persuasion douce » et contrainte ; entre plaisir et souffrance ; entre accords, négociations, contractualisation et conflits ; entre rapport à l'école et aux loisirs distants et proches. Ils témoignent enfin d'inégalités géographiques et individuelles (au sein d'un même groupe social), sociales et culturelles (entre les groupes sociaux).

**DEVLEESHOUWER Perrine,**

Postdoctorante à l'Université de Cergy-Pontoise, Laboratoire EMA, Collaboratrice scientifique à l'Université Libre de Bruxelles, GERME

**DANHIER Julien,**

Doctorant à l'Université Libre de Bruxelles, GERME

**Effet de quartier et choix scolaire. Une étude de cas dans un quasi-marché scolaire faiblement régulé.**

Cette communication étudie les liens entre effet de quartier et choix scolaires. Selon la littérature, l'effet de quartier semble médiatisé par la régulation des choix scolaires. Bruxelles offre l'opportunité d'analyser ce lien dans un contexte urbain ségrégué où le système scolaire est organisé en quasi-marché faiblement régulé. Notre enquête empirique recourt aux méthodes mixtes. Les résultats font apparaître le rôle de la structuration de l'offre scolaire. Ils nuancent l'idée généralement associée aux effets de quartier selon laquelle il existerait un enfermement local des populations dans les quartiers défavorisés. Ces résultats doivent se lire en fonction des caractéristiques structurelles du système scolaire (importance des orientations précoces et du redoublement), mais également en fonction de la répartition spatiale de l'offre scolaire. D'un point de vue théorique, la communication rejoint les travaux récents soulignant la diversité des pratiques de mobilité dans les quartiers défavorisés.

**DIDELON-LOISEAU Clarisse,**

Maitre de conférences-HDR en géographie, Université du Havre (Normandie Université), UMR IDEES,

**JEDLICKI Fanny,**

Maitre de conférences en sociologie, Université du Havre (Normandie Université), UMR IDEES,

### **Des dispositions aux mobilités sociale et géographique. Les trajectoires scolaires de jeunes hauts-normands entre contraintes socioéconomiques et spatiales**

Les phénomènes de mobilité sociale et de mobilité géographique constituent des questions centrales pour appréhender le monde. Mobilisées autour de celles-ci, nous menons depuis une année (printemps 2014) une recherche interdisciplinaire (en géographie et sociologie) auprès d'étudiant.e.s et ancien.ne.s étudiant.e.s en Haute-Normandie, en interrogeant spécifiquement leurs choix scolaires post-bac ainsi que leurs trajectoires pré-bac, leurs trajectoires résidentielles comme leurs pratiques de l'espace régional, national et international. Les données récoltées sont à la fois quantitatives (3500 répondants au questionnaire), qualitatives (plus d'une trentaine d'entretiens) et cartographiques (données résidentielles collectées auprès d'un tiers des établissements d'enseignement supérieur public hauts-normands).

La Haute-Normandie est d'après l'INSEE une région jeune, comparativement à la moyenne nationale, à dominante rurale, fragile économiquement, avec une surreprésentation ouvrière liée à la présence historique d'un secteur industriel. Certaines parties du territoire sont fortement enclavées, l'accès aux lieux (ici en particulier d'enseignement) étant comme ailleurs conditionné par l'offre en transports publics et l'aménagement territorial, ferroviaire et routier. Par ailleurs, l'offre de formation y est marquée par une surreprésentation de formations courtes et professionnalisantes, notamment des CAP. Le nombre de jeunes sortant sans aucun diplôme ni qualification du système scolaire est important (15%). Les jeunes hauts-normands sont davantage touchés par le chômage qu'ailleurs en France et rencontrent tendanciellement de plus grandes difficultés à trouver un emploi stable. La question des inégalités éducatives s'y pose ainsi de façon aigüe.

Pour le colloque « inégalités éducatives et espaces de vie », nous proposons d'analyser, à partir de nos différents matériaux d'enquête les corrélations entre les trajectoires scolaires pré-bac, les loisirs individuels et familiaux dans l'espace durant les temps libres (vacances et hors vacances), les lieux d'habitation, les coordonnées socio-économiques familiales et enfin les contraintes ou facilités à se déplacer liées à l'aménagement territorial. Nous essaierons ainsi d'examiner les dispositions à une mobilité sociale et spatiale, au regard des contextes spatiaux, économiques et familiaux marquant l'enfance et l'adolescence.

**FELOUZIS Georges,**

Professeur Ordinaire de sociologie des politiques éducatives, Université de Genève, FPSE, GGAPE

**FOUQUET-CHAUPRADE Barbara,**

Sociologue, maitre-assistante, Université de Genève, FPSE, GGAPE

**De la « discontinuité culturelle » aux « discriminations systémiques » : l'évolution des inégalités d'acquis liées aux parcours migratoires en France (2003-2012).**

L'un des débats les plus récurrents sur les inégalités scolaires liées aux parcours migratoires concerne leurs sources et les modèles explicatifs à mettre en œuvre pour en rendre compte. Pour certains auteurs – comme par exemple Lahire (2008) - il s'agit d'abord des conséquences de « discontinuités culturelles » entre les élèves de milieu populaire et/ou migrants et l'école elle-même. Dans cet univers interprétatif, le handicap scolaire observé des élèves migrants ou directement issus de l'immigration est principalement le résultat de leur origine socioéconomique globalement plus défavorisée que celle des natifs et de leur éloignement culturel à l'école. Dans ce cadre, celle-ci est censée rester « neutre » et « indifférente aux différences ». Ce type d'explication a longtemps été hégémonique en France. Pourtant, des travaux récents laissent penser que d'autres facteurs sont à l'œuvre pour rendre compte de ces inégalités, notamment une inégale offre scolaire liée aux phénomènes ségrégatifs urbains et scolaires (Felouzis, 2003 ; Oberti, 2007; Felouzis, Charmillot et Fouquet-Chauprade, 2011). Les inégalités scolaires seraient alors les conséquences de discriminations systémiques, l'école n'offrant pas la même qualité éducative aux élèves selon leur origine migratoire et/ou ethnique. Un indice de la pertinence de ce modèle peut être trouvé dans l'accroissement rapide et récent des inégalités scolaires en France que l'on ne peut attribuer à une augmentation subite de la « discontinuité culturelle » entre élèves issus de l'immigration et l'École. On n'est donc plus ici dans le cadre d'une « indifférence aux différences » mais bien dans la production scolaire des inégalités scolaires par le biais de discriminations systémiques. Au plan empirique, l'analyse portera sur l'évolution des inégalités liées aux parcours migratoires des élèves en France entre 2003 et 2012 à partir des données PISA. L'hypothèse centrale est celle du lien entre l'accentuation de la ségrégation scolaire des migrants d'une part et l'évolution des inégalités d'acquis de l'autre.

### **Les inégalités territoriales de projections scolaires d'élèves de 3<sup>ème</sup>**

Au sein de l'OCDE, la France figure parmi les pays ayant un système éducatif fortement inégalitaire et cette tendance tend à s'accroître ces dernières années (PISA, 2012). L'origine socio-économique des familles est ainsi d'autant plus déterminante sur l'hexagone pour expliquer les différences de réussite scolaire. Toutefois, en plus de la dimension socioprofessionnelle des parents, l'établissement fréquenté par les enfants joue un rôle important. L'effet du contexte territorial est donc décisif, et ce, quel que soit le milieu social des familles. Nous proposons ici de comprendre comment l'effet de l'établissement intervient dans les aspirations scolaires des adolescents.

Dans le cadre du 7<sup>ème</sup> programme de la Commission européenne, la recherche GOETE (<http://www.goete.eu/>), (Governance of educational trajectories in Europe) réalisée en 2010 permet de saisir les parcours scolaires de jeunes inscrits en dernière année de collège, en prenant le point de vue de l'adolescent et de leurs parents. Cette enquête repose sur un échantillon de 6 389 collégiens (soit environ 600 à 700 jeunes par pays) sélectionnés dans plusieurs types de collèges (privilegiés, moyens ou populaires) de trois villes de taille différente dans chaque pays.

Ces données statistiques seront l'occasion de confronter l'effet du contexte local en France et dans les autres pays investigués (Italie, Grande Bretagne, Pays Bas, Allemagne, Finlande, Pologne et Slovénie) puis de cibler sur la situation métropolitaine afin de saisir plus en détails ce qui se joue d'un établissement à un autre. Dans le questionnaire, un module portait justement sur le collège à travers des questions sur les rapports entretenus avec les autres élèves mais aussi avec les professeurs. Nous pourrons ainsi identifier si les différences de projections des élèves en fonction de l'établissement fréquenté sont liés à une offre de formation territorialisée, à des stratégies familiales diversifiées, à des liens spécifiques avec un groupe de pairs etc.

A situation sociale comparable, les jeunes de France se projettent moins loin dans leurs études lorsqu'ils fréquentent un établissement dit « défavorisé » (Danic, Filhon, à paraître). Des travaux ont d'ores et déjà révélé que les enseignants et autres professionnels orientent les élèves en prenant en considération des contraintes de flux (Berthet et al., 2007) ce qui signifie que les propositions ne sont pas faites uniquement en fonction des résultats et souhaits des jeunes et de leur familles mais aussi au regard des places disponibles dans chaque filière ou formation. D'autres éléments peuvent sans doute rendre compte de cet effet décisif de l'établissement en France. Tout d'abord nous pouvons supposer que les familles populaires qui inscrivent leurs enfants dans des collèges dits « favorisés » ont fait preuve de stratégies qui révèlent d'ores et déjà leur connaissance des rouages du système scolaire que d'autres parents ne maîtrisent pas nécessairement. Nous pourrons regarder de plus près comment le choix du collège s'est opéré : s'agit-il du collège le plus près du domicile, l'enfant y a-t-il retrouvé ses amis du Primaire, est-ce lié à des options proposées dans l'établissement etc. Les ambitions scolaires se construisent en famille mais aussi par l'intermédiaire des amis avec lesquels ils souhaitent poursuivre leur scolarité. Si des pairs de milieu favorisé se projettent dans la voie générale, à niveau à peu près comparable les jeunes de milieux plus défavorisés feront de même car en « raisonnant par comparaison » (Chauvel, 2011) les adolescents renoncent ou au contraire tentent leur chance s'ils estiment par anticipation qu'ils ont une forte probabilité d'y arriver. En cela, nous essaierons de mieux saisir les réseaux amicaux de ces jeunes ainsi que leurs proximités avec leurs parents selon les types d'établissements fréquentés afin d'expliquer si ce tissu social localisé a des incidences sur les projections de ces jeunes.



**FONTAR Barbara,**

Maître de conférences en Sciences de l'éducation, l'Université Rennes 2, CREAD, GIS Marsouin

**GRIMAUT LEPRINCE Agnès,**

Maître de conférences de sociologie, ESPE Bretagne, CREAD

**LE MENTEC Mickaël,**

Ingénieur de recherche, Université Rennes 2, CREAD, GIS Marsouin

## **Genèses et formes des régulations parentales des pratiques sociales et culturelles des adolescents**

Les modes familiaux de socialisation, notamment la diversité des formes de régulation des comportements des enfants, ont été l'objet de nombreux travaux. Les styles éducatifs (Lautrey, 1980 ; Kellerhals et Montandon, 1991) ou les médiations parentales des pratiques internet des enfants et des adolescents (Kredens et Fontar, 2010) ont ainsi donné lieu à différentes typologies élaborées à partir des pratiques déclarées des familles interrogées. Notre démarche s'inscrit dans le prolongement de ces travaux. En effet, nous recherchons non seulement à catégoriser les formes de régulation parentale de certaines activités adolescentes, mais également à analyser les mécanismes à l'œuvre dans la genèse de ces régulations. Plus précisément nous interrogerons les formes de régulations parentales en matière d'équipement, de contenus, de temps passé devant les écrans ainsi qu'en matière de devoir, de sorties et de déplacement dans les espaces de vie ou encore de fréquentation des pairs. Différents indicateurs sont ainsi sollicités pour chercher à expliquer la construction des formes de régulation parentale : l'espace de vie des adolescents, le genre, le milieu social, les compétences scolaires, la place dans la fratrie ou encore le rapport des parents à l'école et plus largement les représentations parentales à l'égard des activités régulées.

Les résultats s'appuient sur une enquête menée dans le cadre d'un projet ANR : le programme INEDUC qui porte sur les inégalités éducatives et la construction des parcours éducatifs des 11-15 ans dans leurs espaces de vie. Les analyses présentées s'appuient sur la base de données reprenant les réponses de 1043 adolescents et de leurs 1043 parents. Des entretiens avec des adolescents et des parents complètent ce matériau.

Plusieurs travaux sur les usages sociaux numériques mettent en évidence le lien dialectique qui existe entre la réalité sociale et la réalité numérique (Granjon, 2009 ; Casilli, 2010; Fontar et Kredens, 2010). Dans cette recherche sur la genèse et les formes de régulations parentales, nous posons l'hypothèse de cette continuité entre les médiations parentales des pratiques adolescentes hors ligne et celles en ligne. Dans ce contexte, les formes d'encadrement des pratiques des adolescents ne font pas exception puisque l'enquête fait apparaître que des inégalités en termes de médiation parentale persistant suivant le milieu social. C'est par exemple dans les familles populaires que le discours parental sur le numérique semble le moins construit, et c'est également dans les chambres des adolescents issus de ces milieux que l'on retrouve le plus d'appareils numériques. D'autres variables telles que la place dans la fratrie ou le genre font également apparaître des différences dans les logiques d'encadrement. En effet, les parents semblent assouplir les règles à partir du deuxième enfant, les cadet(te)s sont par exemple plus nombreux(ses) à déclarer avoir ouvert un compte Facebook avant l'âge légal que les aîné(e)s.

La variable territoriale révèle également des disparités dans les rapports de confiance entre parents : si le co-voiturage avec les autres parents d'élèves est une pratique fréquente en zone rurale, elle semble moins présente en zone urbaine. En d'autres termes, même si en zone rurale les distances métriques sont plus importantes, le rapport de confiance et la proximité « affective » entre parents et adolescents semblent prédominer.

## **FRIANT Nathanaël,**

Premier assistant, Université de Mons, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, Institut d'Administration Scolaire

## **FERRARA Mélanie,**

Doctorante, Université de Mons, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, Institut d'Administration Scolaire

### **Choix de l'école et ségrégations scolaires en Belgique francophone**

Les questions sur le choix de l'école et la formation de ségrégations scolaires sont primordiales dans un système éducatif tel que celui de la Belgique francophone, où les élèves et leurs parents sont libres de choisir l'école qu'ils préfèrent et où l'on observe d'importantes ségrégations, notamment socio-économiques entre écoles. L'étude du fonctionnement du système éducatif de la Fédération Wallonie-Bruxelles pose de nombreux défis aux chercheurs. D'une part, par son organisation en quasi-marché (Le Grand, 1991; Vandenberghe, 1999), d'autre part, on assiste à une séparation des publics scolaires selon leur milieu socio-économique et leurs performances académiques, ce qui pose toute une série de problèmes en termes d'équité du système éducatif (Demeuse & Baye, 2008; Friant & Demeuse, 2010).

Pour connaître les stratégies de choix de l'école mises en place par les acteurs du système éducatif, nous avons adopté une approche qui consiste à voir le système éducatif comme un système complexe, composé d'un grand nombre d'agents hétérogènes interagissant entre eux. Résultant de ces interactions, des propriétés, souvent inattendues, telles que la ségrégation socio-économique entre écoles, émergent du système. En retour, ces propriétés émergentes influencent les interactions des agents (Allen, 2008). Nos travaux de recherche (Friant, 2012) ont permis de mettre en place un modèle du choix de l'école dans le réseau d'enseignement organisé par la Communauté française de Belgique en utilisant la simulation individus-centrée. Ainsi, nous avons pu construire un système multi-agents (Amblard & Phan, 2006) implémentant des règles de choix de l'école par les agents-élèves.

Ce modèle, testé sur des données partielles, donne la meilleure correspondance pour une règle simple de choix de l'école la plus proche. En utilisant les données produites par ce modèle et en les comparant aux données observées, nous avons pu mettre en exergue un processus de ghettoïsation d'implantations d'enseignement primaire et secondaires évitées par certains élèves au profit d'implantations plus favorisées, créant ainsi des écoles « ghettos » concentrant les élèves les plus défavorisés. Cependant, le caractère partiel des données à notre disposition à l'époque ne nous a pas permis de tester un modèle plus sophistiqué prenant en compte l'ensemble des interdépendances entre écoles de réseaux différents.

Dans cette communication, nous proposons donc une extension des analyses déjà réalisées, mais cette fois sur les données exhaustives de la Belgique francophone, que nous avons obtenues pour 9 années consécutives, jusque 2013-2014. Premièrement, nous étendrons l'analyse à toutes les données et présenterons les nouveaux éléments apportés par les dernières données. Deuxièmement, l'analyse est plus délicate dans l'enseignement secondaire puisque l'offre d'enseignement différenciée ajoute un facteur supplémentaire pour interpréter les mouvements de populations d'élèves. Nous proposons dans cette communication de présenter de nouvelles analyses prenant en compte non plus uniquement l'entrée en première année, mais également le niveau où un choix de filière doit être fait (3<sup>ème</sup> secondaire).

### **L'expatriation, un outil éducatif pour les classes moyennes supérieures.**

Contrairement aux travaux portant sur les stratégies éducatives et scolaires des classes moyennes supérieures (Gombert 2008, Oberti 2007, Van Zanten 2009), peu de recherches s'intéressent aux pratiques scolaires de ces catégories sociales lorsqu'elles vivent à l'étranger (Wagner 1998). Les stratégies scolaires des « expatriés » français, n'impliquent pas des pratiques « classiques » telles que l'évitement de la carte scolaire, le choix du privé, la « colonisation » de l'établissement ou les choix résidentiels. En revanche, leurs stratégies scolaires sont déplacées à d'autres questionnements comme le choix d'un système international plutôt que français, la scolarisation dans des « classes bilingues » ou l'envoi des enfants en internat lorsqu'il n'y a pas d'école adaptée, ou que son niveau est jugé insuffisant.

Réalisant une recherche sur les pratiques résidentielles des « expatriés » français et anglo-saxons à Séoul, la question scolaire nous est apparue très vite comme une variable d'analyse essentielle. En effet, celle-ci est centrale pour les personnes interrogées puisqu'elles appartiennent aux catégories pour lesquelles la réussite scolaire est nécessaire à la reproduction sociale, et qu'elle influe leurs choix résidentiels. La question des enfants rentre en compte lors de la décision du pays dans lequel ils vont être amenés à vivre, les « expatriés » interrogés présentant régulièrement la migration comme un choix réalisé aussi pour leurs enfants. Ces parents trouvent que l'expatriation ne peut leur être que favorable puisqu'elle permet un certain entre-soi social au sein de l'école. En plus de cet « effet établissement », l'apprentissage des langues y serait plus approfondi que sur le territoire national. Plus généralement, l'« expatriation » permettrait une « ouverture d'esprit » et une capacité particulière à s'adapter à l'étranger ne pouvant être qu'avantageuse face à la mondialisation.

A partir d'une quarantaine d'entretiens réalisés auprès d'« expatriés » français résidant à Séoul, cette communication se propose de présenter de quelle façon l'expatriation est utilisée comme un outil éducatif. Notre recherche permet d'interroger les inégalités en analysant les ressources que certains peuvent utiliser lors de l'expatriation. En effet, les espaces de migration sont mobilisés par les classes moyennes supérieures comme des contextes spatiaux et sociaux permettant la production d'une « culture internationale ». Comment le suivi de sa scolarité à l'étranger permet-il d'avoir accès à des ressources spécifiques dont ces personnes n'auraient pas bénéficié en France ?

Notre présentation s'articulera en deux temps. Dans une première partie nous présenterons les choix et les différentes stratégies scolaires adoptés par les personnes interrogées. Puis, nous montrerons en quoi l'expatriation permet de bénéficier de contextes scolaires et socio-spatiaux auxquels ces enfants n'auraient certainement pas eu accès en France (système scolaire anglo-saxons, classes peu nombreuses, proximité avec les enseignants et fréquentation de multiples communautés).

**GIBAND David,**

Professeur de Géographie, Université de Perpignan, UMR Art-DEV

**NORA Nafaa,**

Doctorante en Géographie, Université de Perpignan, UMR Art-DEV

### **L'école à l'école du néolibéralisme : réforme scolaire, bonnes pratiques et inégalités éducatives à Philadelphie.**

Si depuis les années 1960 (et l'arrêt *Brown Versus Board of Education*), l'école et les questions éducatives fonctionnaient aux Etats-Unis comme un levier des politiques urbaines de déségrégation, depuis 2001 - et le tournant néolibéral pris à l'occasion de la loi *No Child Left Behind* par l'administration Bush-, les réformes en cours visent moins à la déségrégation qu'à l'adoption de normes managériales et éducatives avec pour horizon la globalisation économique et la compétitivité des territoires. A Philadelphie, les effets de la réforme de 2001 ont conduit à une grave crise fiscale du district scolaire, à la fermeture de plusieurs dizaines d'établissements scolaires, au licenciement de centaines d'enseignants et à la mise en œuvre d'un réagencement de l'espace scolaire, selon des normes managériales, (re)producteur d'inégalités sociales et raciales. Dans les quartiers déshérités, à la fermeture des écoles publiques déficitaires, aux coupes budgétaires, aux difficultés matérielles (allongement des trajets scolaires pour les élèves, faiblesse des dotations des établissements) s'ajoute l'inégal accès à l'offre scolaire définie désormais selon des critères de performance et de rentabilité (offre éducative des Charter et magnet schools, choix péri scolaires externalisés aux groupes communautaires). La réforme a permis la mise en œuvre d'un « régime éducationnel » qui, à l'instar des régimes urbains, engage une privatisation partielle du système éducatif local, facilite l'introduction de nouveaux opérateurs de l'éducation dans les quartiers pauvres (privés et communautaire), induisant des conséquences en termes de choix éducatifs, péri scolaires et gestionnaires non sans incidence sur les inégalités déjà marquées entre minorités et population blanche. Parmi les changements observés, l'adoption à l'échelle locale de normes budgétaires et managériales joue un rôle important sur lequel nous souhaitons insister.

En effet, l'adoption de nouvelles normes, indexées pour chaque école aux résultats des élèves aux tests nationaux et locaux, participe d'une aggravation des inégalités. Ces inégalités sont d'abord visibles dans les dotations entre établissements comme dans l'application de bonnes pratiques éducatives et gestionnaires creusant « *l'educational gap* »<sup>6</sup> entre écoles des quartiers pauvres des minorités et écoles des quartiers de classe moyenne. Il s'agira, à partir d'une analyse et d'une cartographie des dotations, des moyens alloués et de l'offre scolaire ainsi proposée, de montrer en quoi la réforme participe d'une « re-ségrégation scolaire ». Ces inégalités conduisent ensuite à la création de territoires éducatifs de l'échec organisés autour des quartiers et de leurs organisations communautaires. La communautarisation de l'éducation via l'espace de la *community* peine à résoudre les problèmes graves d'établissements défavorisés (*apartheid schools* et autres *dropout factories*<sup>7</sup>). Soumis à la rhétorique du libre choix, ces territoires éducatifs - incapables de répondre aux critères de l'Etat fédéral et fédéré – concentrent de façon croissante échec scolaire, élèves en grande difficulté, violence scolaire, faiblesse récurrente des moyens, personnels enseignant novice ou peu qualifié et participent d'une aggravation des conditions de vie dans les quartiers déshérités.

<sup>6</sup> Fossé éducationnel.

<sup>7</sup> Littéralement : usines du décrochage scolaire.

## **GRIMAUT LEPRINCE Agnès**

Maître de conférence de Sociologie, CREAD EA 3875, ESPE Bretagne et Université Rennes 2

## **PIQUEE Céline**

Maître de conférence en Sciences de l'éducation, Université Rennes 2 CREAD EA 3875

### **Les liens entre les caractéristiques socio-scolaires des adolescents, leurs pratiques culturelles et leurs loisirs**

L'enquête présentée a été menée dans le cadre d'un projet financé par l'Agence nationale de la recherche, le programme INEDUC (Inégalités éducatives et construction des parcours des 11-15 ans dans leurs espaces de vie). Il s'agit d'une enquête quantitative par questionnaire auprès de 3356 élèves scolarisés en classe de 4<sup>e</sup> dans 36 collèges de trois académies (Bordeaux, Caen et Rennes). Les établissements choisis sont très différenciés socialement et scolairement. L'échantillon est également composé d'un nombre similaire d'établissements ruraux, urbains et périurbains

Afin de contribuer à la connaissance des processus éducatifs à l'œuvre chez les adolescents et des inégalités éducatives qui en découlent, cette recherche vise à analyser les liens entre les activités culturelles et de loisirs des adolescents et leurs caractéristiques socio-scolaires. Pour compléter cette approche et avoir une appréhension globale de la genèse des inégalités éducatives entre adolescents, il est également nécessaire de s'attacher aux effets du contexte, qu'il s'agisse du contexte scolaire ou des espaces de vie des adolescents.

Pour l'étude, une analyse en composantes principales aboutit dans un premier temps à la construction d'une typologie des adolescents selon leurs pratiques culturelles et de loisirs. La différenciation des loisirs numériques, de la pratique sportive, des sorties entre pairs, de la pratique artistique ou de la lecture permettent ainsi de distinguer cinq types idéaux d'adolescents.

Dans un second temps, des analyses multiniveaux permettent de repérer des liens statistiques entre l'appartenance à ces différents types idéaux et le sexe des élève, leur origine sociale, leurs compétences scolaires, la tonalité culturelle de la classe dans laquelle ils sont scolarisés et le contexte territorial.

**GRIMAULT-LEPRINCE Agnès,**

Maitre de conférence de Sociologie, ESPE de Bretagne, CREAD

**MERLE Pierre,**

Professeur de Sociologie, ESPE de Bretagne, CREAD

### **La différenciation genrée des espaces relationnels des collégiens**

Dans le cadre d'une ANR consacrée à l'étude des inégalités éducatives, une approche quantitative a été réalisée auprès de 3400 collégiens scolarisés en classe de quatrième. Une partie du questionnaire est focalisée sur l'expérience scolaire des élèves. Celle-ci peut être étudiée en fonction de variables sociologiques classiques telles que l'origine sociale ou le genre. L'analyse met en évidence des univers scolaires féminin et masculin très nettement différenciés, qu'il s'agisse des expériences de la classe (relations avec les professeurs, sentiment d'humiliation, compétences disciplinaires, projets d'orientation), des relations avec les copains (fréquence de l'aide scolaire, nombre de SMS envoyés, nombre de confidents garçons et filles), ou des préoccupations scolaires (ne pas être puni, avoir de bonnes notes, s'entendre avec les profs, être content d'aller au collège, avoir des copains...).

Le projet de cette communication est d'expliquer la différenciation genrée de l'expérience subjective de l'école à partir des investissements différenciés des espaces relationnels des garçons et des filles. La communication distingue quatre espaces relationnels nettement genrés : la classe (rapport aux professeurs et aux savoirs disciplinaires), les espaces de rencontres avec les copains (les espaces hors classes), les lieux de travail scolaire avec les copains (e.g. les relations d'entre-aide), le domicile (type d'aides des parents, attentes scolaires des parents...). A titre d'exemple, les préoccupations scolaires des parents à l'égard de leurs enfants, telles qu'elles sont perçues par les élèves des deux sexes, sont nettement différenciées.

### **Le temps libre du placement : de la ressource territoriale à la médiation par l'espace**

Si pour la majorité des adolescents l'espace de vie correspond à l'espace de la famille, certains vivent en dehors de la sphère familiale. C'est le cas notamment des adolescents placés en établissement dans le cadre de la protection de l'enfance. Les foyers et maisons d'enfants à caractère social présentent la spécificité d'être à la fois des lieux d'accompagnement éducatif et des lieux de vie. Ils proposent ainsi une action éducative réfléchie, formalisée dans des documents normatifs et mise en oeuvre au quotidien par les éducateurs. Historiquement, la localisation des établissements est liée à l'objectif de mise à distance des adolescents de leur milieu familial ou, plus généralement, d'un milieu urbain perçu comme pathogène. Ce principe est aujourd'hui remis en cause par l'affirmation, au niveau législatif, de la nécessité d'une proximité entre l'adolescent et sa famille. Ce mouvement s'accompagne d'une réflexion sur l'ouverture des établissements sur leur environnement, qui peut passer par une scolarisation en externe mais aussi par l'encouragement de la pratique de loisirs.

Dès lors, on peut interroger le rôle du contexte géographique dans l'organisation du temps libre des adolescents en situation de placement :

Les ressources présentes dans le territoire des établissements sont-elles mobilisées dans le cadre du placement? Les usages de ces ressources par les éducateurs sont-ils différenciés en fonction des contextes géographiques?

Cette communication s'appuiera sur les résultats d'une thèse en cours en géographie. Réalisée dans quatre établissements du département du Rhône, l'enquête repose sur le recueil de documents normatifs, des observations ethnographiques, ainsi que des entretiens avec des directeurs d'établissements, des éducateurs et des adolescents. Les établissements ont été choisis en fonction de leur localisation géographique : urbaine (deux foyers), périurbaine (un foyer) et rurale (un foyer).

Ces contextes offrent des ressources territoriales et des conditions d'accessibilité aux équipements et aux services différenciées, sources d'inégalités dans les moyens à disposition des éducateurs pour organiser le temps libre des adolescents. L'usage des ressources du territoire local dépend aussi de la fonction qui lui est attribuée au niveau des établissements et de la manière dont ce cadre normatif est adapté par les éducateurs. Le rapport à l'espace des éducateurs et leur trajectoire individuelle jouent en effet sur leurs usages du territoire. Outre l'impact du contexte géographique sur le temps libre des adolescents, ces usages interrogent la fonction médiatrice de l'espace dans le cadre d'une action sociale et éducative.

## **KAMANZI Pierre Canisius,**

Professeur de sociologie, Université de Montréal

## **BASTIEN Nicolas,**

Chercheur en sociologie, CIRST, Université du Québec à Montréal

## **DORAY Pierre,**

Professeur de sociologie de l'éducation, Faculté des sciences humaines, Université de Montréal

## **LAPLANTE Benoît,**

Professeur de démographie sociale, Institut nationale de recherche scientifique, Centre Urbanisation Culture Société

## **PILOTE Annie,**

Professeure de sociologie de l'éducation, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval

### **Différenciation pédagogique et démocratisation scolaire au Québec. Quelle convergence?**

La présente étude vise à examiner le lien entre la différenciation pédagogique dans l'enseignement secondaire et la démocratisation de l'enseignement supérieur au Québec. Selon les critères de classification des systèmes scolaires, le Québec possède un système scolaire intégré. En effet, jusqu'à la fin des études secondaires (17 ans), il n'existe aucune sélection formelle visant à répartir les élèves dans diverses filières, si ce n'est que les élèves doivent choisir entre différents cours optionnels au cours de second cycle du secondaire. Il existe aussi des concentrations désignées par les termes de cours réguliers et de cours enrichis dont le choix relève de la décision de l'élève.

Cette différenciation *curriculaire* date de la grande réforme de l'éducation amorcée en 1964 et vise accroître l'équité. Au fil des décennies, sa forme et ses visées ont été modifiées au gré des politiques éducatives. Toutefois, c'est à partir des années 1980 qu'elle prend une nouvelle tournure lorsque le ministère de l'Éducation décide de mettre en place des programmes dits particuliers dans le secteur public afin de favoriser les élèves *doués* et *talentueux*, soulignant qu'il s'agit d'une nouvelle voie de rehausser la qualité de l'éducation. Ces programmes qui sélectionnent les élèves sur la base de leurs performances scolaires prendront de plus en plus d'ampleur sous la pression de plus en plus accrue de la concurrence entre le secteur public et le secteur privé. Leur progression a été rapide, même si un moratoire a permis de ralentir leur expansion. Ainsi, en 2008, le Conseil supérieur de l'éducation du Québec a publié un avis où il se questionnait sur les avantages et risques de la multiplication des projets pédagogiques particuliers au secondaire.

Notre étude s'inscrit en continuité avec ce questionnement. En nous basant sur le concept de parcours scolaire dans l'enseignement postsecondaire, nous examinons dans quelle mesure la différenciation scolaire au secondaire favorise la justice scolaire ou, au contraire, la ségrégation sociale. Nous comparons les parcours scolaires dans l'enseignement supérieur des élèves selon qu'ils ont réalisé leurs études secondaires dans une école privée, dans une école publique en suivant un programme régulier ou un programme particulier. Nous nous intéressons particulièrement au rôle joué par les inégalités sociales dans l'accès aux programmes sélectifs ou prestigieux dans la poursuite du parcours scolaire.

Nous utilisons les données d'un échantillon de 25 % d'une cohorte de jeunes entrés au secondaire en 2002 tiré des données administratives du Ministère de l'Éducation. Ces données longitudinales permettent notamment d'étudier les différences dans les parcours scolaires des jeunes une fois sortis du secondaire en fonction du programme (régulier / particulier), et du réseau d'enseignement (public / privé) qu'ils auront fréquenté au secondaire.

À cet égard, nos analyses préliminaires montrent déjà que la probabilité d'accès à l'université est nettement plus élevée chez les élèves ayant suivi les cours enrichis (56,5 %), comparativement aux autres ayant suivi les cours dits réguliers (32,0 %). Qui plus est, ces analyses ont aussi montré que la proportion des élèves inscrits dans un programme enrichi est plus élevée pour les jeunes provenant de milieux sociaux favorisés. Cette recherche se penchera donc aussi sur le rôle joué par les inégalités sociales dans l'accès aux cours enrichis et dans la poursuite du parcours scolaire.



### **Inégalités éducatives en Côte-d'Ivoire : l'impact des pratiques éducatives sur la performance des établissements publics d'enseignement secondaire ivoiriens**

La situation d'échec scolaire généralisé en Côte-d'Ivoire laisse cependant entrevoir des écarts de performance entre les établissements publics d'enseignement secondaire, selon un classement réalisé depuis quelques années par le ministère de l'éducation nationale à partir des taux de réussite aux examens de fin d'année. Ces écarts de performance suggèrent qu'ils sont liés à des spécificités internes aux établissements, dans la mesure où ceux-ci bénéficient d'une même structuration formelle. Au nombre de ces spécificités pourraient figurer les pratiques éducatives qui s'appréhendent comme le processus de mise en œuvre de l'activité éducative au sein des établissements. C'est donc pour analyser la relation entre les pratiques éducatives et la performance des établissements publics d'enseignement secondaire ivoiriens que l'étude «Inégalités éducatives en Côte-d'Ivoire: l'impact des pratiques éducatives sur la performance des établissements publics d'enseignement secondaire ivoiriens» a été réalisée. Dans cette optique, une enquête associant les méthodes qualitatives et quantitatives a permis d'interroger 409 acteurs composés d'élèves, d'enseignants et du personnel administratif et d'encadrement dans six (6) établissements publics d'enseignement secondaire dont 206 dans trois (3) établissements performants et 203 dans trois (3) autres moins performants. Les instruments utilisés étaient les questionnaires standardisés et les guides d'entretiens.

Les résultats de cette étude indiquent que les pratiques éducatives telles que le style de leadership, la qualité de l'enseignement marquée par la disponibilité des infrastructures et du matériel didactique ainsi que le temps consacré aux enseignements, l'accompagnement scolaire des élèves en difficulté d'apprentissage et la collaboration école-famille, influencent le rendement des élèves. Ainsi, les établissements qui enregistrent de forts taux de réussite sont ceux qui ont des pratiques éducatives efficaces. Les acteurs y décrivent un leadership participatif du chef d'établissement qui engendre un climat de travail convivial. La qualité des interactions s'en trouve améliorée, toute chose qui affecte positivement la motivation du personnel et des élèves pour les tâches éducatives. Dans ce sens, ils développent des stratégies efficaces pour améliorer leur productivité et par conséquent, les taux de réussite. A l'inverse, dans les établissements qui enregistrent de faibles taux de réussites, s'exerce un leadership autoritaire et contrôlant. La perception d'iniquité ainsi que les pressions de divers ordres produisent un climat de travail conflictuel qui oriente les interactions, démotive le personnel dans la réalisation des tâches éducatives, et contribue à une baisse du rendement scolaire.

**LECAPLAIN Patrick,**

Formateur chercheur Askoria

**ROUZEAU Marc,**

Formateur chercheur Askoria

**Prise en compte des inégalités éducatives et localisation des politiques publiques :  
l'approche comparée du déploiement du Programme de réussite éducative et de la Lutte contre le  
décrochage scolaire**

Puisant ces origines dans la troisième République et se déployant durant les Trente glorieuses, l'action publique en matière d'éducation a alimenté la constitution d'un secteur d'action publique à part entière (Muller, 2009). La fabrication des normes spécifiques d'action, la reconnaissance des acteurs autorisés ou encore la mise sur l'agenda de telle ou telle priorité constituent alors des responsabilités quasi-exclusives de l'administration centrale et de ses relais déconcentrés. A partir du milieu des années soixante-dix, ce mode de production de l'action publique est fortement mis à l'épreuve par les crises qui se succèdent, par la massification des problèmes sociaux et par la territorialisation des inégalités éducatives qui en découlent. Pour faire face à ces « nouveaux problèmes publics », l'action socio-éducative en vient à solliciter la mobilisation d'une diversité d'acteurs, tout en devenant polycentrique, voire même intercalaire, c'est-à-dire produite entre - et non pas simplement par - différentes échelles territoriales.

Dans cet enchevêtrement, les initiatives se combinent, se contrarient ou encore se confondent. Ainsi, notre contribution vise-t-elle à rendre compte des synergies et des complémentarités mais aussi des tensions et des incongruités qui accompagnent les déploiements plus ou moins concomitants du Programme national de Réussite éducative (PNRE) et de la Politique de lutte contre le décrochage scolaire. Pour cela, nous croiserons les observations et résultats issus de deux recherches menées parallèlement, à savoir l'étude des Projets locaux de Réussite éducative repérés à travers neuf sites de l'Ouest français (Basse -Normandie, Bretagne, Aquitaine) et l'analyse évaluative de l'implantation des Plateformes de suivi et d'accompagnement des décrocheurs (PSAD) à partir des dix-sept bassins d'animation des politiques éducatives (BAPE) de Bretagne.

Le Programme national de réussite éducative vise à soutenir les enfants et adolescents de 2 à 16 ans ne bénéficiant pas d'un environnement social, familial et culturel favorable à leur réussite.

La Lutte contre le décrochage s'inscrit dans les priorités de la « stratégie Europe 2020 » pour une meilleure diplomation de la population ; en France, l'objectif de réduction du volume de jeunes de plus de 16 ans en situation de décrochage, est ainsi fixé à moins de 9,5% pour 2020.

Bien que leur portage politique diffère, ces deux types d'initiatives ont en commun de s'appuyer sur une double logique de territorialisation des partenariats et d'individualisation des interventions (Bernard, 2011). Précisément, les contributions ainsi apportées au nouveau régime d'investissement social en train de prendre prise (Palier, 2005b - Dufour et al., 2008) seront examinées en fonction des constructions cognitives et rhétoriques sous-tendues (réussite éducative, décrochage scolaire et leur possible recouvrement sous la notion de persévérance), des modes d'institutionnalisation à l'œuvre (européanisation, gouvernement à distance...) et des pratiques qui se diffusent (pilotage par les instruments, prévention précoce, accompagnements personnalisés...).

En conclusion, et afin d'éclairer la constitution des coordinations régionales actuellement en émergence (David et al, 2013), nous chercherons à envisager si cette double localisation aboutit à produire des effets cumulatifs ou contribue davantage à creuser les distinctions entre les scènes d'action mobilisées pour face aux inégalités éducatives territorialisées.

## LE GUERN Anne-Laure,

Maître de conférences en Sciences de l'éducation, Université de Caen Basse-Normandie, EA 965 CERSE  
(Centre d'Etudes et de Recherche en Sciences de l'Education)

## THEMINES Jean-François,

Professeur en Géographie, Université de Caen Basse-Normandie, ESO-Caen, UMR ESO 6590 CNRS, associé au CERSE EA965

### Des contextes en action(s) : approche spatiale d'inégalités dans des situations scolaires en réseau ECLAIR

Les inégalités éducatives en milieu scolaire sont souvent étudiées à partir des résultats de l'école, à la croisée de la géographie de l'école et d'une sociologie des parcours d'étude et d'insertion. L'espace est alors une affaire de territoires, celui des régions et des initiatives locales, (Boudesseul et *al.*, 2014) ou encore celui des établissements et de l'offre de formation (Palheta, 2012). Dans ce cadre, le contexte dont on cherche à mesurer les effets sur les parcours s'apparente à un environnement de l'école (environnement politique, social, économique) qui joue sur les possibilités de parcours pour les individus en fonction de leurs propres dispositions (capital économique, capital culturel).

Pour pertinente que soit cette approche, elle laisse de côté la possibilité que les inégalités éducatives se construisent aussi dans les salles de classe, à l'intérieur d'un même établissement et en relation avec les conduites des enseignants. C'est cette possibilité qui a été explorée avec une recherche conduite entre 2011 et 2013 dans le quartier de la Duchère à Lyon, quartier en rénovation urbaine et dont les établissements sont classés et fonctionnent en réseau ECLAIR (Ecole Collège Lycée pour l'Ambition, l'Innovation et la Réussite). Intitulée *Culture écrite et prévention du décrochage : enjeux cognitifs, culturels et sociaux*, cette recherche avait pour but de repérer ce qui pouvait prévenir du décrochage dans la culture écrite scolaire lors du suivi longitudinal (deux ans) d'enfants de CM2 passant ensuite en classe de 6ème (Croce-Spinelli & *al.*, 2014).

Nous nous appuyons sur cette recherche pour montrer comment avec les mêmes classes, certains enseignants parviennent à construire dans et à partir des salles de cours, des contextes qui rendent possible un accès à la culture écrite, tandis que d'autres favorisent le retrait des élèves. L'exploration de ces contextes construits par les professeurs privilégie la dimension spatiale des rapports qu'ils établissent entre eux, les élèves et les cultures écrites disciplinaires. Nous soulignons ainsi l'intérêt de développer une approche des salles de classe, attentive à la manière dont les enfants font avec l'espace dans leurs conduites d'apprentissage, en relation avec, en particulier, les objets qui, le structurant, sont amenés à jouer un rôle majeur dans l'accès à la culture écrite.

Pour cela, en nous appuyant sur des corpus d'entretiens et de photographies, nous montrerons comment une même classe de sixième peut être confrontée à une pluralité de contextes construits par des professeurs de français, d'anglais, d'éducation musicale, de mathématiques. Les corpus traités permettront de souligner comment des équipements et des outils informatiques en cadre scolaire peuvent intervenir dans des constructions contextuelles servant l'un (l'engagement) comme l'autre (l'exclusion) ; de la même façon, nous montrerons qu'il existe, concernant les contenus culturels, des imbrications contextuelles entre milieu scolaire et milieu extrascolaire (médiathèque, mosquée, etc.) aux effets opposés.

La fabrique des inégalités scolaires est ainsi montrée à l'œuvre dans des contextes construits et par la spatialité de l'ordinaire scolaire, c'est-à-dire en action et à l'instigation des professeurs. Mais les contextes pluriels de l'éducation à l'école sont aussi l'affaire des chercheurs. En revenant en fin de processus devant les enquêtés avec leurs analyses, dans le cadre d'une recherche restituante, les chercheurs prennent l'option d'une intervention indirecte sur les contextes qu'ils ont vus (ou pensé voir) fonctionner. Décrire les contextes pour les professionnels comme pour les chercheurs serait agir sur les conditions de l'éducation.

### **Writing an ecological story for Australia's children: with a little help from France**

In 2013 the Australian Research Alliance for Children and Youth launched a report card comparing children in Australia with member countries of the Organisation for Economic Co-operation and Development. The good news is that Australia ranks in the top third for 12 out of 46 indicators. The bad news sees Australia in the middle third for almost one-half of indicators. The ugly news places Australia in the bottom third for 14 out of 46 indicators, including young people in education and carbon dioxide emissions. Even worse is the analysis of an Indigenous Elder that Aboriginal and Torres Strait Islander young people are doing worse than average on 100% of the indicators. His challenge is “Let’s write a new story, to read a new story to our children.

These data confirm compelling evidence that health is distributed predictably along a social gradient, reflecting the power of political, social and economic factors to determine the daily living conditions that give rise to poorer or better health.

In addition, concerns about education and carbon dioxide emissions resonate with an ecological public health that acknowledges humans as part of the ecosystem, neither separate nor central to it. As future citizens of an ecological republic, children will be dependent on the integrity of the ecosystem, on the equitable sharing of the ecological common good, and on living together in human and natural communities.

So why discuss the politics surrounding Australian children in a European forum? Australian neo-liberal politics argues against a children’s rights and citizenship approach that is frequently discussed in Europe, attempting instead to denigrate and discredit individuals and institutions that act as duty bearers to report on breaches of rights. When confronted by breaches of rights for such vulnerable groups as Indigenous and refugee children, neo-liberal politicians invoke Australia’s social and geographical distance from Europe, rejecting what they describe as “being dictated to by committees in Geneva.” Australia’s social and geographical distance from Europe, and an uncomfortable history with Asia, is seen in the positioning of education as an economic imperative for the individual and the economy. Ecological citizenship is consistent with Australia’s obligations under international treaties and conventions to protect and promote the rights of children. An ecological public health reminds us that rights and justice are not just social – they must be ecological.

As one of the world’s wealthiest nations, Australia should make a significant contribution to reduce the global inequities in the health and wellbeing of children. Industrialized countries like Australia export the health problems from their contribution to climate change to countries already suffering from avoidable health inequalities. Policy and actions must achieve equitable health status of children in Australia, while also making a global contribution and learning from international experiences. To achieve this, we need to join with the international research community and advocate for on formal and informal education as a project for ecological and global citizenship. We must rewrite an ecological story for Australia’s children, because (to paraphrase UNICEF) “A commitment to protecting children from ecological and global inequity is therefore more than a slogan or a routine inclusion in a political manifesto; it is the hallmark of a civilized society.”

**MCKENDRICK John H.,**

Dr, Senior Lecturer, Caledonian University, Glasgow, Ecosse

### **Are We Really Tackling Unequal Access to Higher Education in Scotland?**

In a concurrent drive to improve overall attainment levels in schools and tackle persistent inequalities in wider society, universities in Scotland are incentivised to ‘widen participation’ to under-represented groups. This paper will critically review the approaches taken by individual institutions and the sector as a whole to appraise the extent to which the work that seeks to widen university participation has the potential to transform lives, communities and society. Particular attention will be paid to the city of Glasgow in which the problem of low educational outcomes is particularly acute for schools that serve the city’s most deprived neighbourhoods. Within the city, the work of Glasgow Caledonian University’s Caledonian Club will be considered in detail.

## **MEUNIER Boris,**

Doctorant en Sciences de l'éducation, Laboratoire Apprentissage, didactique, évaluation et formation (EA 4671 ADEF), ED 356 Cognition, Langage, Éducation. Université d'Aix-Marseille.

### **Les contextes territoriaux à travers l'orientation des filles en fin de troisième**

Cette recherche vise à étudier l'influence du contexte et du territoire et plus spécifiquement celle de la ruralité sur la trajectoire scolaire des filles issues des milieux ruraux. Elle a été conceptualisée grâce aux théories de la Reproduction, des recherches sur le genre et sur une étude longitudinale d'une cohorte de près de 2400 élèves depuis 1999 effectuée par l'Observatoire de l'École Rurale. C'est à travers une méthode expérimentale que l'étude a été construite avec une enquête par questionnaire, en incluant les résultats du diplôme du brevet national des collèges, et des données qui ont été recueillies auprès d'un échantillon de 315 élèves afin d'effectuer une comparaison de deux groupes distincts. Le premier groupe est issu du milieu urbain (dans trois établissements urbains) et l'autre des milieux ruraux (cinq établissements ruraux). Cette étude montre que les filles s'orientent plus que les garçons en seconde générale et technologique. Le résultat confirme l'effet du genre sur l'orientation. Mais elle montre que l'écart entre les élèves garçons et les élèves filles est supérieur aux données statistiques au niveau national. De plus, l'étude permet aussi de conclure que les filles issues des milieux ruraux en fin de troisième s'orientent majoritairement plus en seconde générale et technologique que les filles issues du milieu urbain. Le contexte territorial rural influe donc sur l'orientation des filles en leur faveur. Ces résultats sont une étude à un instant donné, il compare deux régions distinctes. Est-il envisageable de les généraliser ? Le contexte étant un facteur important de cette étude, on ne peut conclure sans reproduire cette étude à d'autres territoires. Toutefois, il interroge sur les raisons de cette réussite des filles dans ce milieu. Les explications sont un manque d'offre d'orientation à proximité pour les filles, un manque d'emploi dans le rural, une volonté plus grande de vivre et habiter à la ville que les garçons. Une précédente étude montre que certes les filles partent au lycée souvent urbain, faute d'en trouver dans le milieu rural, mais ont une volonté de revenir soit dans le milieu agricole après une année de seconde soit pour travailler dans le milieu rural ayant fait comme elles disent une mauvaise expérience de la « ville ».

## **MONNARD Muriel,**

Doctorante et assistante d'enseignement, Département de Géographie et Institut Universitaire de Formation des Enseignants, Université de Genève

### **Entre visibilité et tactiques d'invisibilité : enjeux du (dé)placements au sein des espaces scolaires**

A partir d'une ethnographie scolaire menée dans trois cycles d'orientation genevois (équivalent du collège) pendant l'année 2013/2014, cette présentation vise à questionner les mobilités et parcours quotidiens des jeunes usagers de l'école, en particulier hors du temps scolaire de la salle de classe.

« [S]e déplacer dans l'espace géographique, c'est exprimer son rapport aux autres par le trajet et le lieu de destination » (Depeau & Ramadier, 2011, p. 9), ceci est particulièrement vrai dans la cadre scolaire, qui, par son rythme, impose des moments de déplacement (entre les cours) et de placement (pendant les pauses). En dépit de la forte densité, et contrairement aux parcours des enseignants qui vont au plus court et au plus rapide (Derouet-Besson, 1998), les jeunes usagers développent une remarquable variété de parcours qui mérite d'être interrogée. Cette variété se caractérise par des appropriations faibles à très fortes des espaces informels et une connaissance des lieux de novice à experte en fonction des individus. Alors que des groupes de filles de dernières années (14 ans) méconnaissent tout une partie du bâtiment scolaire, certains individus de première année (12 ans) sont capables de brosser une cartographie détaillée des groupes de pairs occupant la cour de récréation ou les couloirs. Ces observations, qui peuvent sembler anodines, sont pourtant révélatrices d'inégalités sociales en construction pour trois raisons.

Premièrement, l'accessibilité des lieux et les compétences spatiales participent des inégalités sociales, comme ont pu le montrer les travaux sur le genre. A ce sujet, la méthode d'observation et des déplacements dans les différents espaces de l'école (cour, couloir, hall, escaliers) ont permis de relever une occupation genrée de l'espace qui s'inscrit dans la continuité des études sur le primaire (Delalande, 2001; Thorne, 1993), et donne à voir des rapports de genre en construction qui passe par l'occupation de l'espace. L'apprentissage de la « scène publique », reste une compétence principalement masculine. Deuxièmement la maîtrise de l'espace informel compense pour certains un parcours scolaire « en échec ». Troisièmement, et pour nuancer ces observations, les entretiens menés durant la même année et un an plus tard avec les mêmes individus permettent de préciser ces disparités. La justification de leurs parcours et choix spatiaux (visibilité, invisibilité) témoigne d'une conscience des enjeux sociaux de leurs mobilités et de la mise en place de tactiques (Certeau, 1990) visant à garder le pouvoir, le rééquilibrer ou à s'en désinvestir.

S'intéresser aux spatialités des élèves c'est donc analyser les processus de disparités à l'œuvre dans le contexte scolaire et faire émerger des inégalités sociales en construction.

**OMRI Ibtissem,**

Enseignant-chercheur, Université de Sfax, Tunisie.

**HAMDI Mohamed**

Enseignant-chercheur, Université de Sfax, Tunisie.

**Les inégalités éducatives se nourrissent-elles des inégalités sociales ? Réponse à partir d'une étude comparative (région maghrébine versus sud-est asiatique)**

Devenues aujourd'hui un fait « stylisé », les disparités éducatives observées aussi bien sur le plan national qu'international sapent de plus en plus les efforts déployés par les gouvernements en matière d'éducation. Mais, les travaux qui s'intéressent à la relation entre les inégalités éducatives et la distribution des revenus, ne paraissent pas nombreux, et ce champ reste un domaine peu abordable malgré les travaux de Loury (1981), Galor & Zeira (1993) et Durlauf (1996). Ainsi, cette question a attiré toute notre attention qui va être portée sur les inégalités éducatives dans la région maghrébine. On cherche essentiellement à confronter l'expérience de la Tunisie et du Maroc à celle de quelques pays asiatiques en matière d'inégalité scolaire. Il s'est avéré que ce type d'inégalité se nourrit des inégalités sociales, de la prépondérance de la pauvreté et de l'ignorance.



### **Nouveaux espaces éducatifs et inégalités scolaires. Le cas de trois structures expérimentales d'Ile de France.**

La communication que nous proposons pour ce colloque a comme objectif l'explicitation des résultats d'une recherche centrée sur l'étude des recompositions politico-institutionnelles des espaces éducatifs français et des mobilisations spatiales des acteurs qui y agissent : ceux qui ont contribué à leur mise en oeuvre locale et ceux qui y travaillent (enseignants, éducateurs, élèves). Notre attention s'est portée plus précisément sur le rôle joué par ces recompositions et mobilisations dans les processus de réduction et/ou de production des inégalités scolaires. Notre recherche nous a amené à investir trois terrains : un « micro-lycée » de l'Académie de Créteil, de 2009 à 2012, un « internat d'excellence » de l'Académie de Versailles, de 2010 à 2012, et un dispositif éducatif expérimental, situé dans un quartier nord de paris (le « Service d'Activités Psychopédagogiques et Educatifs de Jour », SAPPEJ), depuis le mois d'octobre 2014 (l'enquête en son sein est toujours en cours). La méthodologie déployée est variée: tout en privilégiant des approches qualitatives (observations participantes, entretiens semi-directifs), elle se caractérise aussi par le traitement de données plus quantitatives (étude des dossiers et des bulletins scolaires de plusieurs cohortes d'élèves).

Les résultats de notre recherche montrent que le modus operandi que les Politiques d'Education Prioritaire (PEP) contemporaines donnent à voir consiste à créer et/ou à valoriser des structures ou des dispositifs scolaires expérimentaux centrés sur l'endiguement et la concentration dans un même espace éducatif de populations de jeunes (majoritairement, mais non exclusivement) de milieux populaires que l'on considère partager de mêmes difficultés. Ils montrent aussi que ces expérimentations qui mettent en avant des objectifs se voulant calibrés aux caractéristiques supposées des jeunes qu'elles accueillent (« raccrochage scolaire », « réussite scolaire », « compensation psychopédagogique ») se diffusent, s'installent ou disparaissent au sein du territoire français par des mouvements non homogènes. Ces derniers prennent des formes d'autant plus variées que la complexité des contingences liées à la création de ces nouveaux espaces éducatifs rend très difficilement prévisibles les types de mobilisation spatiale que les acteurs locaux effectuent in situ et, de surcroit, les effets produits sur les trajectoires des élèves impliqués. Nos résultats montrent enfin que les mobilisations spatiales locales que ces espaces induisent chez les élèves ne vont pas toujours dans le sens de la réalisation des objectifs pré-établis de réduction des inégalités scolaires, ce qui rend l'essaimage de ces expérimentations au sein du reste du système scolaire difficilement réalisable.

### **Contexte scolaire et extrascolaire : effets sur le rapport au savoir d'une élite scolaire en EPS**

Lorsque Marie Duru-Bellat (2002) constate que « la diversité des situations éducatives et des contextes scolaires est volontiers considérée en France comme une des facettes importantes de l'école », elle pose la question de savoir [s'il faut] « admettre que l'école elle-même participe à la définition de ces situations éducatives contrastées ? ». Alors l'auteur nous renvoie à la nécessité de vérifier l'effective « polarisation de l'espace scolaire » (Kheroubbi et Rochex 2004), avec des « écarts se creusant aux extrêmes », renforçant par là les inégalités éducatives.

Pour observer les différences de contextes scolaires, il est possible de se rapprocher de monographies d'établissements rendant compte des conditions d'enseignement en milieux difficiles (Paty 1996 ; Van Zanten 2001). La plupart de ces travaux, ainsi que d'autres recherches scientifiques, analysent le fonctionnement de ces établissements, la composition sociale de leur public scolaire, le rapport au savoir de celui-ci et brosent un portrait du « *contexte familial* », du « *contexte scolaire* » et du « *climat d'établissement* » (trois indicateurs qui permettraient selon A. Grisey (1989) d'expliquer les performances entre les établissements) dans lesquels les élèves dits « difficiles » évolueraient et seraient scolarisés.

Mais que se passe-t-il lorsque l'on souhaite observer ce qui se passe à l'opposé de tels établissements ? Pouvons-nous trouver une véritable description du quotidien scolaire et des conditions d'enseignement d'élèves scolarisés dans des établissements d'excellence ? Bien que la production de travaux s'intéressant à la fabrication et à la circulation des élites dans le cadre d'une réflexion portant sur la démocratisation de l'enseignement ait fleuri ces dernières années (Dutercq et Daverne 2009, 2008 ; De Saint-Martin 2005 ; Mons 2008), il nous semble, en effet, que les études qui présenteraient la réalité d'un enseignement dispensé dans des établissements devant leur renommée, en partie, aux performances scolaires des élèves, sont encore manquantes ou du moins, peu tournées vers le secondaire.

Notre communication est fondée sur des travaux doctoraux consacrés à l'enseignement de l'Education Physique et Sportive (EPS) au sein d'un établissement d'excellence<sup>8</sup>. L'enjeu est de décrire une EPS encore peu connue et presque invisible dans les recherches actuelles, en s'appuyant sur des enquêtes de terrain (passations directes de questionnaires, observations in situ et entretiens) tournées en priorité vers les élèves. Notre proposition s'appuie sur une partie de ces matériaux et propose d'interroger les différents « *effets de contextes* » imprégnant les élèves considérés comme l'élite scolaire.

En nous intéressant d'abord au « *contexte scolaire* », constitué du lieu d'implantation géographique et culturel de l'établissement, de sa composition sociale et du cadre de vie qu'il offre aux élèves, nous mesurerons l'influence de ce cadre de vie scolaire et éducatif particulier sur la réussite scolaire et le rapport qu'entretiennent ces élèves avec le savoir. Ce sera alors l'occasion d'établir, à partir de données issues de la littérature scientifique, des comparaisons avec le cadre de vie scolaire d'établissements difficiles.

Puis, une fois « *l'environnement éducatif offert* » à cette élite scolaire (Duru-Bellat, 2002) décrit et analysé comparativement à d'autres lieux d'enseignement, nous aborderons ce qui constitue le contexte « *extrascolaire* » susceptible d'influencer le parcours éducatif et les ambitions scolaires des lycéens. En partant du principe selon lequel « *une partie de l'efficacité des écoles serait apportée par les élèves* » (Duru-Bellat, 2002), nous montrerons les effets du contexte familial dans la construction du rapport au savoir en rendant compte des pratiques de loisirs extrascolaires des élèves.

C'est donc dans le cadre d'une démarche sociologique brossant à la fois le portrait d'une élite scolaire dans ses habitudes de pratique extrascolaires et décrivant le contexte scolaire dans lequel elle évolue quotidiennement que nous montrerons de quelles manières ces « *effets de contextes* » pèsent sur la trajectoire de l'excellence scolaire des élèves scolarisés dans un lycée d'élite et contribuent à renforcer les inégalités éducatives.

<sup>8</sup> Cette thèse de Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives est menée au sein du Sherpas (URePSSS) sous la direction de Williams Nuytens (université d'Artois). Elle repose sur des enquêtes réalisées dans le lycée Henri IV de Paris.

### **La saisie du territoire par les politiques publiques : un vecteur d'inégalités éducatives ?**

Le territoire fait l'objet de politiques publiques qui lui sont propres à l'instar de la *politique de la ville* qui fait correspondre une action publique ciblée à un territoire identifié. A côté de ces politiques spécifiques au territoire, les politiques publiques cherchent à adapter l'action publique aux spécificités d'un contexte local, les politiques éducatives d'éducation prioritaire en constituent un exemple.

Nos travaux conduits dans le cadre d'une recherche doctorale, s'attachent à la politique publique de « soutien à la parentalité » et montrent que la mise en oeuvre de politiques ciblées en direction des parents peut contribuer à produire une disqualification parentale, processus qui s'amorce dans un premier temps à partir de l'ancrage territorial (au sens de l'espace habité) de ces derniers.

Ainsi, les *stages parentaux*, dispositif à partir duquel prend forme la réflexion ici proposée, visent à *lutter contre l'absentéisme scolaire de collégiens* habitant les poches d'extrême précarité de la ville de Marseille. Il s'agit pour ce dispositif de *convoquer les parents* de ces enfants sur une demie journée au sein du *tribunal de grande instance* de Marseille devant une assemblée de professionnels réunissant le parquet et des personnels éducatifs chargés de leur « rappeler la loi ». On observe que ce dispositif, que l'on analyse comme un dispositif de *stigmatisation des pratiques éducatives familiales* et de *pénalisation du travail parental*, superpose son périmètre géographique d'intervention à celui du Groupe local de traitement de la délinquance des Bouches du Rhône.

Une enquête de type ethnographique conduite au sein de ce dispositif lors du déroulement concret de ces stages auprès des parents, mais également auprès de ses concepteurs et coordonnateurs, nous permettra *d'appréhender en quoi la prise en charge du territoire par l'action publique contribue à fabriquer d'autres inégalités éducatives pour les « publics » exposés à ces formes d'intervention ciblées.*

### **Le libre choix du bilinguisme dans l'École publique en Corse : acteurs et institutions face aux effets pervers d'un modèle éducatif expérimental**

L'Académie de Corse présente la particularité de proposer un enseignement de langue et culture corse à tous les élèves. Lorsque l'offre est disponible, les parents ont le choix avec un enseignement bilingue à parité horaire français-corse. En 2015, cette filière accueille plus de 30% des élèves du primaire, l'objectif de l'Assemblée de Corse étant de généraliser cette voie afin que chaque élève devienne bilingue.

Si les principes fondateurs du volet éducatif de la politique linguistique visent à faire du corse la langue du citoyen, le processus de généralisation a un impact fort sur le modèle éducatif, accentuant sa dérive vers le marché et le communautarisme. Le libre choix laissé aux familles crée de facto une dualisation du système éducatif dès l'école maternelle, or comme le choix de la filière implique également un choix identitaire et qu'en dépit des progrès réalisés depuis 40 ans le corse demeure une langue minorée, les populations immigrées se détournent des écoles bilingues et se concentrent au sein des écoles standards. Dans une île en proie à une forte croissance démographique de fait des flux migratoires et au sein de laquelle la gestion de la diversité linguistique et culturelle est une question socialement vive, le processus de structuration des écoles bilingues a un impact sur la cohésion de l'ensemble de la société.

Dans l'enjeu sociétal reconnu de la langue corse à l'École, quel est l'impact de l'offre scolaire sur la composition socioculturelle des filières dans l'enseignement primaire ? Quelles sont les conséquences nouvelles des processus scolaires d'intégration et de différenciation élaborés par les familles dans le contexte de généralisation de l'enseignement bi/plurilingue en Corse ? Les institutions (Rectorat, Collectivité territoriale de Corse, Municipalité) sont-elles conscientes de l'existence d'inégalités éducatives sur leur territoire ? Quelles sont les politiques publiques mises en œuvre afin de promouvoir la mixité sociale au primaire et de lutter contre les discriminations ?

Nous avons retenu le territoire de la ville de Bastia. Les institutions ne disposant pas de données sociologiques globales sur les parents d'élèves des écoles de la ville, nous avons distribué un questionnaire aux familles et interrogé les principaux acteurs : élus, responsables administratifs des différentes institutions éducatives, syndicalistes enseignants et parents d'élèves, afin de recueillir leurs représentations ainsi que leurs propositions pour la gouvernance de l'école et la construction d'un modèle éducatif plus équitable et performant.

**Les inégalités dans l'accès aux classes maternelles et enfantines 2006 – 2014. Quels indicateurs pour identifier les fractures ? (Poster)**

Alors que l'impact positif de la scolarisation précoce sur la réussite scolaire a été montré, notamment pour les enfants des milieux les plus défavorisés (Marie Duru-Bella ; Agnès Florin<sup>9</sup>), l'offre de scolarisation en maternelle se rétracte et se concentre depuis plusieurs années sur les communes les plus peuplées. En 2013 seulement 15307 des 36681 communes françaises disposaient au moins d'une classe enfantine ou maternelle publique ou privée, (42%) mais moins de 6 000 d'entre elles étaient équipée d'au moins une école maternelle. Dans environ 9 500 communes l'offre de pré-scolarisation se limite à une classe enfantine dans une école élémentaire, dont une part dans une classe à plusieurs niveaux y compris élémentaire. Dans certains départements ruraux, Ariège, Haute-Corse et Gers moins de 20% des communes sont équipées.

Depuis le milieu des années 2000 et surtout de 2008 à 2014, la concentration spatiale de l'offre d'enseignement pré-élémentaire s'est accompagnée d'une forte réduction de la scolarisation à deux ans, de 15 à 62% selon les académies entre 2000 et 2007<sup>10</sup>, si bien que d'ans l'académie de Créteil, à la Réunion et en Guyane ce taux était inférieur à 7,5% et que dans l'académie de Strasbourg il ne dépassait pas 10%. (Caro-Rouault). A l'inverse, dans les académies de Lille et de Rennes il dépassait les 40%. En 2013 le taux de scolarisation à 2 ans n'était plus que 11,6% pour la France entière (34,5% 12 ans plus tôt). Les mesures adoptées depuis 2014, visant à renforcer la pré-scolarisation à 2 ans dans les périmètres de l'éducation prioritaire n'ont que partiellement compensé les réductions antérieures.

Cependant comme le stipule le code de l'Education l'accueil des moins de trois ans est subordonné à la disponibilités des places et « [l]'accueil des enfants de moins de trois ans est assuré en priorité dans les écoles et classes maternelles situées dans un environnement social défavorisé, que ce soit dans les zones urbaines, rurales ou de montagne et dans les régions d'outre-mer, et particulièrement en zone d'éducation prioritaire.»

L'on analysera donc les différences de taux entre les espaces de droit commun et ceux de l'éducation prioritaire et l'on s'interrogera sur la nature des indicateurs à retenir (taux d'équipement des communes, densités (pour 10 km<sup>2</sup>, par canton), nombre d'écoles pour 10000 habitants...

Le poster proposera donc à la fois une approche factuelle et méthodologique de la mesure de l'offre scolaire pré-élémentaire

**Part des communes sans classe enfantine ou maternelle dans le département, France 2013**

	Aucune	< à 10%	10 à 20 %	20 à 30 %	30 à 40 %	40 à 50 %	50 à 60 %	60 à 70 %	70 à 80 %	> 80%
Nombre de départements	8	2	7	6	5	9	17	22	18	8

<sup>9</sup> Florin Agnès, « Pour un accueil réussi des tout-petits à l'école maternelle », *L'enfant de 2 ans est-il un élève ?*, Toulouse, ERES , «1001 bébés», 2005, 104 pages

<sup>10</sup> Patrice Caro-Rémi Rouault, *Atlas des fractures scolaires*, Autrement, 2010

### **Représentations d'un espace local et construction de parcours scolaires : le passage de l'efficacité symbolique à l'efficacité réelle**

La communication propose une réflexion sur le processus de construction des inégalités socio-spatiales de scolarisation. Si la ségrégation scolaire est le thème privilégié depuis les années 1980 pour travailler la question de l'inscription spatiale des inégalités sociales, nous pouvons regretter que les travaux juxtaposent l'espace local et l'espace scolaire plus qu'ils n'analysent leurs interactions. Aussi, nous manquons d'un cadre d'appréhension des « effets *de* territoire » (Champollion, 2008). Or, pour comprendre et intégrer les effets inhérents à l'environnement local dans le processus de construction des parcours scolaires, nous devons étudier les relations entre l'espace local et l'espace scolaire et ce, par une investigation microsociologique de l'École.

La recherche menée vise à identifier les effets scolaires de l'appropriation d'un espace local par les acteurs scolaires, les élèves et leurs familles. Cet objectif nous conduit à engager une réflexion sur les liens entre l'espace local et l'espace scolaire, puis à saisir les effets scolaires de la prise en compte conjointe de l'espace local institutionnel et vécu. Aussi, nous nous plaçons dans la perspective de définir le local comme un espace social sous sa double réalité matérielle et idéale (Di Méo et Buléon, 2005), c'est-à-dire à la fois comme un espace géographique composé de plusieurs échelles et comme un ensemble de réseaux structurés autour d'enjeux qui prennent sens localement.

Les données analysées émanent d'une enquête ethnographique menée dans quatre collèges situés en milieu rural. Les espaces de l'enquête regroupent des binômes de collèges (un public et un privé), chaque binôme étant implanté dans une même commune. Le travail d'enquête est mené entre juillet 2008 et juillet 2010 et nous mobilisons trois outils méthodologiques : l'observation, l'entretien semi-directif et le questionnaire. Nous avons ainsi observé et interrogé par entretien et questionnaire les acteurs et les usagers des établissements.

Les principaux résultats soulignent d'abord que les stratégies de reproduction de la hiérarchie locale, scolaire et sociale se développent davantage lorsque l'établissement ne contribue pas à socialiser les élèves et leurs parents à d'autres ambitions scolaires. C'est ensuite le rôle et le poids des acteurs dans leur rattachement à un agencement socio-spatial singulier, et surtout leur appropriation ou rejet de cet agencement, que notre recherche soulève. Les effets scolaires de territoire introduisent au réel, mais aussi à la dimension symbolique, au creuset des représentations et des normes partagées ou non par les acteurs scolaires et les usagers des collèges.

**Écriture et fabrique des espaces adolescents en ligne et hors ligne : penser l'invisibilité des processus d'exclusion.**

La vie adolescente est confrontée à des contraintes et des enjeux scolaires, familiaux, sociétaux dans lesquels ils ont à trouver leur place. Les outils numériques sont très utilisés pour des usages de communication, d'information mais aussi d'expression et d'organisation individuelles. Ils fabriquent ainsi des espaces différenciés qui coexistent ou s'enchâssent dans les espaces prévus par les adultes, les enseignants, les décideurs, etc. Cependant, il s'agit là pour les jeunes d'une véritable épreuve au sens d'Anne Barrère (2008), dans la mesure où ils doivent faire avec des injonctions d'engagement et d'autonomie sans pour autant que les institutions correspondantes leur en organisent les moyens.

Ils élaborent des ressources, s'appuient sur celles fabriquées par des pairs pour gérer cette épreuve et se construisent ainsi comme sujets (Schneider, 2014).

Nous nous appuyerons sur une enquête ethnographique menée entre 2010 et 2013 portant sur les usages de l'écriture de lycéens pour mettre en évidence les manières de faire tout à la fois singulières et collectives qu'ils élaborent. Cette recherche pluridisciplinaire construit ainsi une analyse en géographie et en sciences de l'information et de la communication. Au lieu de s'attacher aux compétences d'écriture, ces observations s'appuient sur l'analyse de la situation telle que la propose Lussault (Lussault, 2000) pour mettre en évidence l'analyse d'un processus de construction d'inégalités sociales et cognitives. La description fine d'une première situation à partir d'un travail scolaire en lycée permettra d'analyser l'élaboration d'un espace scolaire complexe par la mobilisation de ressources cognitives et techniques spécifiques. Mais on verra que l'invisibilité de celles-ci et impensées par l'enseignant, contribue à construire des inégalités quant à la réussite des élèves. La seconde, à partir de l'usage du réseau social Facebook permettra de repérer des processus de socialisation et de construction identitaire différenciés. L'écriture numérique dans toute sa diversité technique (textuel, iconique, multimedia, mais aussi les *likes*, les partages, le tagage et l'indexation, etc) permet aux adolescents de communiquer et de documenter leurs activités dans des réseaux d'échelle variable. Les éléments de culture numérique que maîtrisent ou non les jeunes les conduisent à produire des territoires plus ou moins figés, déterminant des habiletés sociales. L'identification des techniques employées, des échelles de réseaux mobilisés au fil du temps et ce qu'en disent les jeunes permettent de comprendre des différences d'usage et ainsi de socialisation et d'individuation.

### **Des pratiques hors école de lycéens et lycéennes : des spécificités selon les territoires**

Cette communication prendra appui sur mon travail de thèse en cours, qui a pour objet les pratiques et les stratégies familiales mises en place en dehors de l'école. Les études menées depuis les années 1980 ont confirmé l'ampleur de des mobilisations familiales en matière scolaire. Les styles éducatifs ne se ressemblent certes pas d'une famille à l'autre, mais une grande partie des élèves et de leurs parents a bien conscience de tout ce qui se joue hors les murs de l'école. Il est alors possible de se demander si le recours à des dispositifs de soutien scolaire, tels que les cours particuliers étudiés notamment par Dominique Glasman et Georges Collonges (1994), ne deviendrait pas, à terme, ordinaire et conventionnel.

Notre recherche se déroule en Bretagne, région où la réussite scolaire est régulièrement remarquée (Pouliquen B. 2010) et où l'offre scolaire semble aujourd'hui compatible avec des démarches plus « autocalentées » des familles, comme l'illustre le « zapping » scolaire, défini comme un changement de secteur (public-privé) au cours de la scolarité.

Des travaux (Poupeau F., Van Zanten A. ou encore Oberti M.) ont mis en avant l'importance que prend le caractère spatialisé des pratiques et des stratégies éducatives, celles-ci s'inscrivant dans des espaces résidentiels et scolaires différenciés. Résider ou être scolarisé dans telle commune plutôt qu'une autre peut avoir un impact sur le parcours éducatif et scolaire. Le fait de faire appel à des cours particuliers ou de pratiquer une activité extra-scolaire demeure dépendant de la densité de l'offre locale. Ainsi, les possibilités d'accès aux ressources éducatives (privées, associatives, etc.) sont liées, entre autres, au lieu de résidence des lycéens (allant des communes urbaines à des hameaux isolés) et à leur mobilité spatiale. La variable du territoire, qui est intrinsèque, demande à être spécialement interrogée et analysée, les ressources économiques dont disposent les familles n'expliquant pas seules les disparités et les inégalités entre les groupes familiaux.

Une enquête par questionnaire a été mise en place auprès de 2653 lycéens et lycéennes scolarisés dans différents établissements scolaires (publics et privés) de l'académie de Rennes, entre février et mars 2014. Les résultats de cette enquête permettent de proposer des éléments d'analyse pertinents pour discuter des inégalités éducatives liées aux contextes et espaces de vie des lycéens.

L'objectif de cette communication sera donc d'observer en quoi des « effets de contexte » tels que les lieux d'habitation, de scolarisation des lycéens et l'offre éducative qui y est associée, sont susceptibles de donner sens aux pratiques éducatives mises en oeuvre. Plus spécifiquement, nous mettrons en lumière les corrélations entre pratiques « hors école » et espaces de vie. La dimension spatiale permet-elle d'éclairer les choix (ou leurs absences) de pratiques et stratégies éducatives mises en place en dehors de l'école, telles que la prise de cours particuliers ou encore la pratique de loisirs (sportifs, culturels et ou artistiques)?



**SMITH Jonathan,**

Doctorant, Département de psychopédagogie et d'andragogie, Université de Montréal

**CHOUINARD Roch,**

Professeur, Département de psychopédagogie et d'andragogie, Université de Montréal

### **Incidence du statut socio-économique sur les fluctuations de la motivation à apprendre après le passage au secondaire**

Les résultats d'études menées au cours des dernières décennies indiquent que la motivation à apprendre a tendance à s'altérer lorsque les élèves quittent l'école primaire pour intégrer une école intermédiaire ou une école secondaire. Différentes hypothèses ont été avancées pour expliquer ce phénomène. Il a été proposé que la coïncidence de cette transition avec les changements physiologiques et psychologiques qui se produisent au début de l'adolescence pouvait menacer le bon fonctionnement des élèves et faire en sorte qu'ils en viennent à mettre en doute leurs capacités et à dévaloriser les apprentissages. D'autres ont plutôt succombé à l'explication selon laquelle à leur arrivée au secondaire, les élèves découvrent un environnement qui se transforme de manière régressive et qui est moins apte à répondre à leurs besoins développementaux, ce qui peut exercer un effet négatif sur leur motivation. Si, prises ensemble, ces deux explications ont pour mérite de considérer des difficultés qui trouvent leur origine dans les caractéristiques des élèves et le contexte dans lequel ils sont scolarisés, elles occultent toutefois un amalgame de facteurs qui peuvent contribuer à expliquer pourquoi ces derniers préservent ou non des dispositions favorables à leur engagement.

La présente étude s'intéresse à l'un de ces facteurs et elle cherche plus spécifiquement à évaluer la valeur prédictive du statut socio-économique sur les fluctuations de la motivation générale et spécifique des élèves après qu'ils soient passés au secondaire.

Au total, trois cent vingt-trois élèves, issus de cinq commissions scolaires distribuées dans différentes régions du Québec (Canada), ont pris part à cette étude. À la fin de la 6<sup>e</sup> année au primaire (printemps 2012) et au début et à la fin de la 1<sup>re</sup> année au secondaire (automne 2012 et printemps 2013), ils ont répondu à un questionnaire documentant leurs attentes et valeurs liées à la scolarisation en général et aux apprentissages plus spécifiques en français et en mathématiques. Leur statut socio-économique a quant à lui été établi à partir d'informations qu'ils ont accepté de fournir à propos des emplois occupés par leurs parents.

Les résultats de régressions simples indiquent que le statut socio-économique a une très faible incidence sur les différentes dimensions motivationnelles dans le contexte de la transition. En effet, seuls le sentiment de compétence général, au début de la 1<sup>re</sup> secondaire, et le sentiment de compétence en mathématiques, à la fin de cette même année scolaire, sont prédits par ce facteur, mais la proportion de variance qui est expliquée par celui-ci est infime. Ce résultat concorde avec ceux d'études récentes qui ont aussi révélé que les inégalités socio-économiques ont très peu d'influence sur les fluctuations de la motivation suite à cette transition. De nouvelles études auraient avantage à investiguer d'autres facteurs qui seraient susceptibles d'expliquer pourquoi la motivation de plusieurs élèves est ébranlée suite à cette transition. De telles connaissances permettraient ainsi de mieux discerner les difficultés auxquels ces derniers sont confrontés et de mettre en place des pratiques visant à neutraliser celles-ci afin de faire en sorte que cette transition soit plus salubre pour les élèves.

## **TERRIER Eugénie,**

Docteure en géographie sociale, Chargée de mission et de recherche ASKORIA et chercheuse associée  
Laboratoire ESO-RENNES, UMR CNRS 6590 ESO

## **LEPETIT Arnaud,**

Ingénieur d'études Géomaticien cartographe, Laboratoire ESO-RENNES, UMR CNRS 6590 ESO

## **HALIFAX Juliette,**

Docteure en démographie, Chargée d'études, APRADIS Picardie

### **La dimension spatiale de l'enfance en danger : spécificités territoriales des situations familiales et effets des contextes territoriaux**

La recherche que nous proposons de présenter porte sur la dimension spatiale de l'enfance en danger. Il s'agit d'interroger les effets des contextes de vie pour les parents qui rencontrent des difficultés par rapport à l'éducation de leurs enfants jusqu'à nécessiter l'intervention de l'aide sociale à l'enfance via un accompagnement à domicile ou, dans les cas les plus difficiles, un placement de l'enfant. Cette recherche est financée par l'ONED (Observatoire National de l'Enfance en danger). Elle est réalisée en partenariat avec les observatoires de la Protection de l'Enfance de deux Départements : l'Ille-et-Vilaine et la Somme.

Les travailleurs sociaux en protection de l'enfance témoignent souvent de la différence des situations familiales qu'ils accompagnent entre le secteur rural et le secteur urbain en faisant par exemple référence aux problématiques d'isolement ou de mobilité des familles en milieu rural. Or, le facteur territorial, souvent mis en avant par les acteurs de la protection de l'enfance, est encore peu étudié. A travers ce projet, nous souhaitons approfondir ce constat empirique en définissant de manière plus précise quelles sont les spécificités des besoins et des difficultés des familles concernées par l'Aide Sociale à l'Enfance selon les contextes territoriaux (urbain/rural ou périurbain).

L'approche multifactorielle des situations familiales en protection de l'enfance permet d'identifier une combinaison de facteurs de vulnérabilité tels que les difficultés économiques, psychologiques, de santé, conjugales, etc. Nous posons comme hypothèse que le contexte spatial peut parfois représenter un facteur supplémentaire de vulnérabilité et de difficulté pour les familles : quel serait alors l'impact du milieu de vie sur le quotidien de ces familles déjà en difficulté ? Comment le facteur spatial influence (facilite ou aggrave) les situations familiales et celles des enfants ?

Nous présenterons lors de cette communication les résultats de la phase quantitative de cette recherche. Afin d'accéder à des données spatialisées en protection de l'enfance, l'échelon choisi est celui du découpage des Départements en territoires d'action sociale (20 en Ille-et-Vilaine et 12 dans la Somme). Sur la base d'un état de l'art sur la dimension territoriale en protection de l'enfance enrichie de références anglo-saxonnes sur la question des facteurs de risque, des variables traduisant les caractéristiques socio-économiques des familles (composition familiale, catégorie socioprofessionnelle, revenus, chômage, niveau de diplôme, etc.), les caractéristiques des territoires concernés (caractéristiques sociodémographiques, offre d'emploi, d'équipements et de services) et les indicateurs de la protection de l'enfance (informations préoccupantes, mesures de l'aide sociale à l'enfance, etc.) ont été sélectionnés.

Les corrélations statistiques entre ces variables sont étudiées via des analyses factorielles de correspondances. Les facteurs de risque mis en évidence par l'analyse statistique seront cartographiés afin d'étudier leur répartition géographique selon les types de territoire. L'analyse factorielle a d'ores et déjà confirmé une forte corrélation statistique entre les données ASE et des facteurs de vulnérabilité tels que la monoparentalité et le taux de chômage. L'effet du contexte territorial est en cours d'analyse mais le travail cartographique a déjà permis de mettre en évidence un taux plus important de mesures ASE dans les grandes villes et les territoires très ruraux. Il est prévu dans une seconde étape d'approfondir et de mettre en perspective les constats issus de la phase quantitative par une série d'entretiens menés auprès des parents concernées par la protection de l'enfance afin de mieux saisir l'impact des caractéristiques du territoire de vie sur leur quotidien et leur parentalité.

## **L'institution du "jeudi soir" : géographie sociale des pratiques de loisir nocturnes juveniles à Caen et Rennes**

En quoi l'éducation dans une acception large (i.e. socialisation juvénile) oriente les pratiques et représentations des jeunes (mineurs, étudiants, jeunes actifs) dans leurs loisirs et plus largement leur vie quotidienne (ici à travers l'exemple de leurs sorties nocturnes), en contrepoint de leur temps de travail/d'études?

Les inégalités et distances sociales ne se limitent pas chez les jeunes à l'espace-temps proprement éducatif mais sont aussi marquées dans celui du hors-travail (BOURDIEU & PASSERON, 1964). L'enjeu est ici de montrer en quoi les sorties nocturnes disparates des jeunes permettent d'apprécier plus largement certaines inégalités sociales.

En termes spatiaux, les bars – et la portion d'espace public qui les jouxte – des quartiers Écuyère et Saint-Michel sont les lieux privilégiés des étudiants (y compris en termes de structure sociale des habitants) pour leurs sorties nocturnes, mais une lecture plus fine, à l'échelle de l'adresse et même de l'individu, permet d'apprécier plusieurs dynamiques. La première, liée à un effet juridique, confine souvent les mineurs hors des débits de boisson, dans l'espace public (ADRÉNALINE & JEUDEVY, 2010 ; BONNY, 2012) : Place des Lices le vendredi à Rennes, Place Malherbe le même soir à Caen. Ce cantonnement des pratiques festives juvéniles est aussi en augmentation du fait d'un effet sélectif fonction des ressources économiques inégales possédées par les jeunes : sortir a un coût et nombre d'étudiants précaires se dotent de leur propre alcool ou encore font la fête dans leurs appartements (MOREAU & PECQUEUR, 2009).

Une deuxième dynamique à la fois anthropologique et sociale correspond à un effet d'entre soi (repli au sein du cercle d'interconnaissance et confrontation à l'altérité vécue comme intrusive en dehors des rencontres recherchées notamment en discothèque) et d'identification souvent euphémisé sous l'appellation d'"ambiance" : en lien avec l'offre proposée à l'échelle du lieu de vie nocturne (musique, mobilier, décoration...), un phénomène d'appropriation de l'espace (RIPOLL & VESCHAMBRE, 2005) en fonction de la clientèle représentée comme emblématique dudit lieu suscite la surreprésentation d'un groupe social bien défini (tranche d'âge, discipline/cursus d'étude et appartenance sociale homogènes) en un lieu précis (PASQUET, 2008).

À une échelle supérieure, les quartiers majoritairement fréquentés par les actifs et représentés comme tels par les jeunes sont ainsi plutôt désertés par ceux-ci (cas du quartier du Port à Caen notamment) voire suscitent l'anxiété (idée de violences, d'agressions en tout genre). Suivant une autre dynamique liée aux effets d'âge, il semble que la définition d'une jeunesse définie comme "passage" (GALLAND, 1997) et donc une lecture liée aux cycles de vie soit encore pertinente, notamment en ce qui concerne l'alcoolisation : dans une optique consistant à "tester les limites", une consommation d'alcool rapide et importante est assez surreprésentée chez les bacheliers et jeunes étudiants, dont la cause réside essentiellement dans une perte de repères psychologiques et un avenir incertain qui saute subitement aux yeux du jeune prenant conscience de sa condition sociale au sortir du cocon familial (FREYSSINET-DOMINJON & WAGNER, 2003 ; CHOBEAUX, 2004 ; NAHOUM-GRAPPE, 2010 ; MOREAU, 2010). Dans un souci vraisemblable de distinction (BOURDIEU, 1979), les étudiants d'âge plus mûr et jeunes actifs avancent souvent une plus simple recherche de détente et de plaisir (DESJEUX, JARVIN, TAPONIER, 1999 ; BUHAGIAR & ESPINASSE, 2004 ; JARVIN, 2007), revenant sur ce qu'ils désignent comme leurs excès passés (et ceux, présents, des autres (MOREAU, PECQUEUR, DRONIOU, 2011)) sur un mode parfois critique, mais surtout bienveillant, qu'ils ne peuvent plus se permettre à l'heure des récentes responsabilités professionnelles ou d'étude. Dans cette même logique et sur le plan temporel, les jeunes étudiants sortent majoritairement le jeudi soir (moment institué), et déjà un peu moins le vendredi (déjà moins étudiant et plus lycéen (ADRÉNALINE & JEUDEVY, 2008)). Le samedi soir reste fréquenté par les étudiants souvent plus âgés (ceux qui ne sont pas rentrés chez leurs parents le temps du week-end), mais les actifs y sont globalement prédominants.

Ce qui par contre ne semble pas évoluer tout au long du vieillissement des jeunes sortants, c'est l'hégémonique référence à une sociabilité estimée incontournable lors du moment festif (profiter de la soirée pour voir ses amis), justement en contrepoint de l'activité diurne où les sociabilités et l'activité sont globalement perçues comme subies.

Enfin, un effet de genre vient parallèlement se greffer à ces différentes dynamiques pour comprendre les manières et sens de faire la fête : si l'ivresse féminine ne semble plus constituer en soi un réel tabou (ni dans les représentations, ni en pratique), elle s'explique encore pour bonne part chez les jeunes hommes qui s'y adonnent et prétendent pouvoir la gérer par la volonté d'exacerber une soi-disant masculinité (MEIDANI, DANY, WELZER-LANG, 2005). Le même mécanisme opère encore de manière assez généralisée pour comprendre les violences interpersonnelles : la nuit est toujours le prétexte chez les jeunes hommes de se mesurer à leurs semblables, ceci étant catalysé par la consommation d'alcool. C'est aussi dans une large mesure ce qui permet de comprendre en creux le jugement sexiste postulant une vulnérabilité nocturne exclusivement féminine, mobilisé par de nombreux jeunes hommes, mais incorporé par ailleurs par nombre de femmes qui adoptent des tactiques essentiellement basées sur le recours à un tiers et l'évitement (RAIBAUD, 2011), tandis que la confrontation est avancée presque exclusivement par de jeunes hommes.

Ainsi, si le potentiel subversif de la fête, en tant qu'opposé au temps diurne productif ou réservé aux études a pu être avancé, nous prenons le parti de penser que loin d'être anémique et réellement transgressif (DUVIGNAUD, 1973), l'espace-temps festif nocturne essentiellement juvénile est davantage traversé d'un faisceau de normes et représentations souvent matérialisées dans les pratiques, tour à tour incorporées et reproduites, et qui révèlent inégalités et dominations.

### **La socioéconomie des activités agricoles dans la scolarisation en milieu rural camerounais**

L'objectif majeur de cette recherche est de ressortir l'impact socioéconomique des activités champêtres dans la scolarisation des élèves et écoliers en milieu rural camerounais. La problématique se résume dans l'interrogation suivante : Comment peut-on construire une scolarisation durable en milieu rural camerounais lorsque les activités champêtres se présentent comme étant incontournables à la socialisation et une rente indispensable pour l'épanouissement des écoliers et élèves ? Autrement dit, comment dans un contexte marqué par la vulnérabilité, les écoliers et élèves peuvent-ils se détourner des sources de revenus issues des travaux champêtres pour une scolarisation soutenue et durable ? La méthode est qualitative : nous ressortons et évaluons les conditions de vie des écoliers dans notre espace d'étude ainsi les raisons qui poussent certains à consacrer plus du temps aux travaux champêtres (Bibodi, Maboyè, Manguenda, Boumyebel) qu'à leurs études. L'enquête est menée dans des villages camerounais dans lesquels il ya un temps fort consacré aux activités champêtres. Le cadre théorique est double : il articule le déterminisme social et l'individualisme méthodologique : s'il est vraie que le milieu rural est bâti sur les survivances culturelles, il n'en demeure pas moins que certains individus développent des conduites individuelles allant dans le sens du positionnement et de la reconnaissance sociale. Les résultats montrent que : a) les conditions de vie en milieu rural ont un impact sur la scolarisation des apprenants ; b) les travaux champêtres font partie de la socialisation primaire des apprenants ; c) la situation de vulnérabilité dans laquelle se trouve les écoliers et élèves en milieu rural a pour conséquence la recherche de l'autofinancement des études en général et de l'autonomie financière en particulier ; d) la proximité avec l'axe lourd (la nationale N°1) motivent les uns et les autres à asseoir des stratégies de débrouillardise et à une implication forte dans l'informalisation de l'économie rurale ; e) l'implication dans l'économie champêtre conduit à la construction et entretient les réseaux avec les « buy and sellam » d'où la naissance d'une certaine dépendance.